

BILDUNGSKULTUR IM WANDEL – LEHRVORSTELLUNGEN
UND BERUFSBIOGRAFIEN IN DER HOCHSCHULLEHRE
Autobiografisch-narrative Interviews mit Lehrenden an Hochschulen
und deren Auswertung mittels der Methode der Grounded Theory

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Beat Mürner

Angenommen im Herbstsemester 2018
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. Dr. Peter-Ulrich Merz-Benz (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Ingeborg Hedderich

Zürich, 2019

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Biografisches Lernen und Individualität	7
2.1 Individualisierung und Biografie	8
2.1.1 Biografiethoretisches Paradigma	9
2.1.2 Individualisierungsthese	11
2.1.3 Biografisierung des Lebensablaufs	14
2.1.4 Biografisches Potential und biografische Ressourcen	17
2.2 Grundphänomene biografischer Ablaufprozesse	18
2.2.1 Institutionalisierte Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs	21
2.2.2 Biografisch relevante Handlungsschemata	23
2.2.3 Prozesse des Erleidens als Verlaufskurven	25
2.2.4 Biografische Wandlungsprozesse und Gesamtformung	31
2.3 Lehren und Lernen im Lebensablauf	36
2.3.1 Lebensgeschichtliches Lernen als Lern- und Bildungsprozess	36
2.3.2 Begriffsdefinition Lehrvorstellungen	38
2.3.3 Lernbegriff und lerntheoretische Ansätze	39
2.3.4 Neue Lernkultur und alternative Lernformen	48
3 Aus biografischen Erzählungen lernen	57
3.1 Autobiografisch-narrative Interviews	60
3.1.1 Erzähltheoretische Grundannahmen	62
3.1.2 Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen des Verfahrens	64
3.1.3 Ablauf autobiografisch-narrativer Interviews	68
3.1.4 Narrationsanalyse und weitere Formen der Datenauswertung	76
3.2 Grounded Theory	80
3.2.1 Grounded-Theory-Methodologie	81
3.2.2 Von der gegenstandsbezogenen zur formalen Theorie	84
3.2.3 Anwendung der Grounded Theory	86
3.2.4 Methodische Eignung zur Analyse biografischer Handlungsprozesse	93
3.3 Datenerhebung an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)	94
3.3.1 Theoretical Sampling	95
3.3.2 Durchführung der autobiografisch-narrativen Interviews	97
3.3.3 Thematischer Verlauf des Interviews mit Walter Foster	99

4 Subjektive Lerntheorien auf dem Weg in die Lehre	107
4.1 Fallbeschreibungen als Präsentationsform von Daten und Theorie	107
4.2 Der trotz allem geradlinige Weg in die Lehre von Ralf Rüegg.....	110
4.2.1 Signifikante Lebensereignisse in Ralf Rüeeggs Lernbiografie	111
4.2.2 Partizipatives Lernen zur Wissensaneignung in sozialem Diskurs	122
4.3 Der gebrochene Ausbildungsweg von Sandra Ott.....	124
4.3.1 Signifikante Lebensereignisse in Sandra Otts Lernbiografie	125
4.3.2 Selbstständiges Lernen mit Anschlussfähigkeit an die eigene Lernbiografie	132
4.4 Der Weg über vielfältige biografische Stationen von Laura Kern	134
4.4.1 Signifikante Lebensereignisse in Laura Kerns Lernbiografie	135
4.4.2 Selbstständiges Lernen zur Unterstützung heterogener Lernbedürfnisse.....	146
4.5 Entwicklung individueller Lernvorstellungen in der schulischen Laufbahn.....	148
4.5.1 Fallvergleiche in der Grounded Theory.....	149
4.5.2 Lernvorstellungen als Verursachungsfaktoren von Krisenphasen	150
4.5.3 Vorbildbegegnungen und deren Einfluss	153
4.5.4 Kreatives Veränderungspotential von Lernvorstellungen	155
4.5.5 Individuelle Lernmuster und vielfältige Lernziele	158
5 Lerngeschichten des Lehrens an Hochschulen.....	159
5.1 Von Lern- zu Lehrvorstellungen	160
5.2 Wie Lehren und Lernen gelingen kann und weshalb	162
5.2.1 Lehrvorstellungen des klassischen Lehrens	165
5.2.2 Lehrvorstellungen der Begleitung selbstständigen Lernens	169
5.2.3 Lehrvorstellungen des sozialen Lehrens.....	174
5.3 Wandel der Organisation der Lehre.....	178
5.3.1 System der Organisation der Lehre vor der Konferenz in Bologna	182
5.3.2 Organisation der Lehre im heutigen System	184
5.4 Herausforderungen des Lehrens an Hochschulen	189
5.4.1 Persönliches Verhältnis als eine Frage der Zahl.....	190
5.4.2 Lernmotivation und -engagement.....	195
5.4.3 Lehren als unsicheres und manchmal riskantes Lehren	201
5.4.4 Bedarf an neuen Lehrgefäßen und -methoden.....	205
6 Neue Lehrformen im Wandel der Bildungskultur.....	209
6.1 Lehrvorstellungen als Ressource in Krisenphasen der Lehre.....	210
6.2 Wissensoffenheit als Voraussetzung der Entdeckung des Neuen	212

6.3 Neue Aufgaben und Rollen von Lehrenden und Lernenden	216
6.4 Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen	220
7 Zusammenfassung	226
Literatur	229
Anhang	245
Anhang 1: Thematischer Verlauf des Interviews mit Bernd Ries	245
Anhang 2: Studienfachwahl während des Moratoriums (Memo-Beispiel)	252
Anhang 3: Hauptkategorien der Theorieentwicklung	261

1 Einleitung

Die Art und Weise, wie an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, hat sich in den vergangenen Jahren wesentlich verändert. In der Didaktik ist in diesem Zusammenhang von der Ausbildung einer neuen Lernkultur (Terhart 2005, 2009) die Rede, für die alternative Lernformen und neue Lerntechnologien als charakteristisches Merkmal gelten. Das Interesse an diesen Veränderungen ist in der Öffentlichkeit wie auch der Bildungspolitik gross: Im Bologna-Prozess wird eine Entwicklung der Lehre angestrebt, die neben weiteren Komponenten mit einer Zunahme des selbstregulierten Lernens sowie neuen Aufgaben und Rollen von Lehrpersonen in Verbindung gebracht wird. Als Ursachen der Veränderungen des Bildungssystems werden häufig drei gesellschaftliche Entwicklungstrends genannt (Meier und Seufert 2012): Lerntheoretische Weiterentwicklungen und die damit verbundenen neuen Lernformen beeinflussen zunehmend auch die Lehre an Hochschulen (Sacher 2009; Kiper und Mischke 2004; Terhart 2005, 2009). Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse tragen zu einer fortschreitenden Auflösung standardisierter Lebensläufe und Normalbiografien bei (Beck 1986; Kohli 1985, 1991). Dadurch kommt es zu heterogenen Lernvoraussetzungen und -interessen bei den Lernenden, die insbesondere im Rahmen eines lebenslangen Lernens einen steigenden Bedarf an flexiblen und massgeschneiderten Bildungsangeboten befördern. Der technologische Fortschritt führt zu einer umfassenden Digitalisierung der Arbeitswelt und zunehmend auch von Bildungsangeboten: „Our society is under pressure from technology and of course it will affect education.“ (Attwell 2012, o. S.) Die Auswirkungen der technologischen Veränderungen sind besonders gut an der rasanten Verbreitung sozialer Medien in allen Gesellschaftsbereichen erkennbar.

Vor diesem Hintergrund bezieht sich das *Erkenntnisinteresse dieser Arbeit* auf die Untersuchung des Lehrens und Lernens an Hochschulen im Spannungsfeld der neuen Lernkultur und der Lehrentwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses. Diesem Interesse folgend wird nach den Ursachen und Zusammenhängen gefragt, die die Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen im angesprochenen Wandel der Bildungskultur¹ fördern oder auch behindern können.

¹ Die Verwendung des Begriffs der Bildungskultur ist in doppelter Hinsicht herausfordernd: Nach Schulze (2007) ist der Bildungsbegriff grundsätzlich schwer zu fassen und wird häufig widersprüchlich verwendet. Deshalb verlagern Kokemohr (2007) und auch Marotzki (1990) die theoretische Diskussion des Bildungsbegriffs auf jene der Bildungsprozesse. Kultur ist ein gemäss Amman (1996) ganz unterschiedlich verwendeter Begriff. Kreckels (zit. nach ebd. 1996, S. 57) Umschreibung zufolge bezieht sich Kultur „auf alle die relativ dauerhaften

Denn mit Blick auf die Lehrtätigkeit an Hochschulen und aufgrund von Gesprächen mit Bildungsverantwortlichen kann durchaus die Frage gestellt werden, ob die neue Lernkultur bereits in der Hochschullehre angekommen ist oder ob sie nicht erst weitgehend einen Gegenstand des didaktischen Diskurses darstellt. Die neue Lernkultur ist in Teilbereichen der Lehre zwar erkennbar: So finden sich, wie sich auch in den durchgeführten Interviews erkennen lässt, Bestrebungen an Hochschulen, neue Lernformen im Zuge der Entwicklung neuer Lehrgefässe stärker zu berücksichtigen. Doch von einer umfassenden Integration neuer Lernformen in das Bildungssystem kann bisher kaum die Rede sein. Solche weitreichenden Veränderungen der Lehre sind aufwändig und stossen auch auf organisatorische Hindernisse. Organisationsstrukturen verfügen gemäss Gaiser und Thilloren (2009) über ein manchmal erstaunliches Beharrungsvermögen, auch wenn die Notwendigkeit von Veränderungen längst erkannt wird.

Mit Bezug auf dieses grundsätzliche Erkenntnisinteresse verweisen die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit auf drei Themenfelder der Hochschullehre: Erstens auf die Ausbildung individueller Lerntheorien auf dem Weg in die Lehre, zweitens auf die subjektiven Lerngeschichten des Lehrens an Hochschulen und schliesslich drittens auf die Bedeutung neuer Lehrformen für die Lehrentwicklung im Wandel der Bildungskultur. Anders als in der aktuellen didaktischen Diskussion liegt dabei der Fokus nicht auf den individuellen Lernprozessen der Lernenden sondern auf den Lehrvorstellungen und Berufsbiografien der Hochschullehrenden selbst. Durch den erweiterten Blick auf die gesamte Lernbiografie soll die Untersuchung der Entwicklung individueller Lehr- und Lernvorstellungen ermöglicht werden. Dieses Vorgehen gründet in der Annahme, dass Lehrvorstellungen und damit verbundene

materiellen und symbolischen Erzeugnisse menschlichen Handelns (bzw. ‚menschlicher Geschichte‘) [...], die sich als Bedingungen auf aktuelles menschliches Handeln auswirken und deren jeweilige Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten von einer Mehrzahl von Individuen erlernt, verstanden und bei ihrem Zusammenarbeiten und Zusammenleben berücksichtigt werden. [...] Artefakte, die als dauerhafte Bedingungen aktuellen menschlichen Handelns wirken, nennen wir materielle Kultur. Sprachen, Glaubens- und Wertvorstellungen, Gesetze, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen und Techniken sowie sonstige für mehrere Individuen geltende Symbolgehalte nennen wir symbolische Kultur (bzw. immaterielle Kultur)“. Eine Verbindung des Bildungs- mit dem Kulturbegriff findet sich nach Lichtblau (1997, S. 70) in den kulturtheoretischen Schriften von Georg Simmel: „Zu einem ‚Kulturwesen‘ wird der Mensch [...] erst da, wo er im Rahmen seines eigenen Bildungsprozesses den Umweg über eine ihm ursprünglich äußerliche Welt einschlägt und sich vermittels dieser Objektivation im Resultat dennoch als ein letztlich mit sich identisches Wesen entfalten kann.“

Erfahrungen durch die subjektiven Bildungsprozesse während der schulischen Laufbahn massgeblich mitbestimmt werden. Diesen Überlegungen folgend lässt sich eine erste Forschungsfrage formulieren: *Welches sind die biografischen Bedingungen der Entwicklung individueller Lernvorstellungen von Hochschullehrenden auf dem Weg in die Lehre?* Daran anschliessend wird vermutet, dass sich in den Lernvorstellungen der Hochschullehrenden charakteristische Merkmale der neuen Lernkultur in unterschiedlichem Kontext widerspiegeln, dass sich diese beim Einstieg in die Lehre auf die Lehrvorstellungen der Hochschullehrenden auswirken und mit ihnen unterschiedliche berufsbiografische Erfahrungen verbunden sind. Dementsprechend lässt sich eine nächste Fragestellung formulieren: *Finden sich typische Formen von Lehrvorstellungen bei Hochschullehrenden? Besteht ein Zusammenhang zwischen individuellen Lehr- und Lernvorstellungen und können Lehrende letztlich so lehren, wie sie es aufgrund ihrer eigenen Vorstellungen möchten.* Lehrvorstellungen können auf der einen Seite eine Herausforderung in der alltäglichen Lehrpraxis darstellen, falls sie z. B. nicht zu den Erwartungen der Studierenden passen. Auf der anderen Seite können sie eine biografische Ressource im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Lehrformen und den Veränderungen des Bildungssystems sein. Aus diesen Überlegungen lässt sich die folgende Forschungsfrage zur Bedeutung der neuen Lehrvorstellungen ableiten: *Welches sind die Chancen und Risiken der Lehrvorstellungen von Hochschullehrenden für den Einsatz neuer Lehrformen sowie die Lehrentwicklung im Wandel der Bildungskultur insgesamt?*

Zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen wird in dieser Arbeit ein biografietheoretischer Ansatz gewählt: Demnach sollten biografische Handlungsprozesse stets im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen untersucht werden (Dausien 2013). In der Biografieanalyse werden nach Alheit (2002) die Wechselwirkungen zwischen objektiven Gegebenheiten wie dem Einfluss der Strukturen einer Bildungsorganisation auf die individuellen Lehr- und Lernerfahrungen sowie deren subjektiver Bewältigung als Prozessstruktur interpretierbar. Dieser Zugang folgt der Sichtweise, dass der Lebenslauf als Ganzes wie auch in einzelnen, thematisch bestimmten Phasen kein isoliertes und ausschliesslich durch strukturelle oder kulturelle Faktoren bestimmtes Phänomen darstellt. Er wird stets durch den Kontext mitbestimmt, doch wirken individuelle Handlungen und Entscheide auf diesen auch generierend. Mittels der Methoden der Biografieforschung lässt sich der Zusammenhang individueller Lehrvorstellungen und -erfahrungen in der alltäglichen Lehrpraxis untersuchen, ohne die hinter dem Rücken der Erzählenden wirkenden allgemeinen Bedingungen auszuklammern, die

mittels sorgfältiger Analyse durch den Einzelfall hindurch rekonstruiert werden können (Dausien 2013; Schütze 1983).

Als Technik der Datenerhebung wurde die Methode des autobiografisch-narrativen Interviews nach Schütze (1983, 1984) eingesetzt, die mit Hochschullehrenden der *Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)* durchgeführt wurden. Die FHNW entstand durch den Zusammenschluss von vormalig in unabhängiger Form existierenden Hochschulen, der Anfang 2006 in Gang gesetzt wurde. Zu den Trägerkantonen der FHNW zählen die schweizerischen Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Basel-Stadt sowie Solothurn. Die FHNW umfasst heute neun Hochschulen: die Hochschule für Angewandte Psychologie, die Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik, die Hochschule für Gestaltung und Kunst, die Hochschule für Life Sciences, die Hochschule für Musik, die Pädagogische Hochschule, die Hochschule für Soziale Arbeit, die Hochschule für Technik sowie die Hochschule für Wirtschaft. Die Hochschulen der FHNW bieten Bachelor- und Master-Studiengänge sowie eine vielfältige Palette von Weiterbildungsveranstaltungen an.

Für die Datenauswertung fiel die Wahl auf die von Glaser und Strauss (1998) entwickelte Methode der Grounded Theory aufgrund ihrer besonderer Eignung zur Analyse biografischer Handlungsprozesse. Während der Auswertung der ersten Interviews stellte sich schon bald heraus, dass der individuelle Weg in die Lehre und die damit verbundene Entwicklung von Lernvorstellungen von besonderer Bedeutung für die späteren Lehrvorstellungen der Hochschullehrenden sind. Beispielhaft macht Ralf Rüegg, ein Hochschullehrender der Pädagogischen Hochschule, auf diesen Zusammenhang aufmerksam:

Ralf Rüegg: „[...] letztendlich die Reflektion über mein eigenes Lehren und Lernen fing schon in der Schule an.“

Diese Erkenntnis führte schliesslich zu einer Öffnung des Forschungsprozesses für die Frage nach signifikanten Erlebnissen der schulischen Laufbahn, die dem Einstieg in die Lehre vorausgingen. Eine solche Anpassung des Vorgehens im Forschungsverlauf ist in der qualitativen Sozialforschung nicht ungewöhnlich. So weist Corbin (2011, S. 171) im Rahmen einer Untersuchung darauf hin, dass sie zu Beginn noch keine spezifische Forschungsfrage hatte: „Ich war nicht sicher, wohin mich die Forschung führen würde.“

Zur Untersuchung der formulierten Forschungsfragen werden in Kapitel 2 zunächst relevante *theoretische Konzeptionen und Begrifflichkeiten* diskutiert: Es handelt sich um theoretische Positionen der Biografieforschung, die Grundkategorien biografischer Ablaufprozesse nach Schütze (1981) sowie eine Diskussion der lerntheoretischen Ansätze des Konstruktivis-

mus und der mit der neuen Lernkultur verbundenen neuen Lernformen. Ausgehend von einer kurzen Einführung in die Biografieforschung wird auf das zunehmende Bewusstsein für biografische Prozesse und deren Bedeutung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess verwiesen, auf die sich der Begriff der Biografisierung des Lebenslaufs bezieht (Hoerning 1991; Schulze 2006). Aufgrund der Analyse autobiografisch-narrativer Erzählungen arbeitete Schütze (1981) vier Typen von Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufs heraus. Zu diesen zählen institutionalisierte Ablaufmuster wie die stabilen Erwartungen an die Stadien des Familienzyklus oder Berufskarrieren. Eine weitere Prozessstruktur bilden biografisch relevante Handlungsschemata wie der biografische Entwurf eines Hochschulstudiums. Krisenphasen des Lebensablaufs haben nicht selten die Form von Verlaufskurven, während der das Individuum die Handlungskontrolle über das Geschehen verliert und weitgehend durch äussere Faktoren gesteuert wird wie bei einer Krankheitsverlaufskurve. Schliesslich finden sich in den Erzählungen immer wieder Prozessstrukturen in der Form biografischer Wandlungsprozesse wie des Wechsels eines Studienfachs. Im Anschluss werden der Begriff der Lehrvorstellungen definiert sowie eine Diskussion lerntheoretischer Ansätze des Behaviorismus, Kognitivismus und insbesondere des Konstruktivismus präsentiert. In der neuen Lernkultur (Terhart 2005, 2009) stehen alternative Lernformen im Mittelpunkt der didaktischen Theoriebildung wie das selbstregulierte, das informelle, das situierte und problemorientierte sowie das soziale Lernen. Grundlegend ist die Überzeugung, dass Lehren nicht automatisch zu Lernen führt: Lehren kann nach Terhart (2009) die Wahrscheinlichkeit des Lernens erhöhen, doch beides hängt nicht zwingend zusammen.

Eine *Diskussion der gewählten Forschungsmethoden* findet sich in Kapitel 3: Das autobiografisch-narrative Interview ist eine von Schütze (1983) entwickelte Technik zur Hervorlockung thematisch relevanter Geschichten. Bei der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1998; Strauss 1994; Strauss und Corbin 1996) handelt es sich um eine in der qualitativen Sozialforschung breit verankerte Methode zur Entdeckung von Theorie aus systematisch gewonnenen und analysierten Daten. Weiter wird die für die Fallauswahl verfolgte Strategie des theoretischen Samplings (Strauss 1994) beschrieben.

Der Präsentation des *ersten Teils der Theorieentwicklung* ist Kapitel 4 gewidmet. In der Diskussion der Entwicklung subjektiver Lerntheorien anhand von drei Fallbeschreibungen wird der unterschiedliche Weg von Hochschullehrenden in die Lehre thematisiert. Es werden die vielfältigen biografischen Stationen und individuell variierenden signifikanten Lebensereignisse auf diesem Weg beschrieben. Schliesslich wird zu jedem Fall die Entwicklung der

Lernvorstellungen entlang der individuellen Lernbiografie erläutert. Im Anschluss an die Fallbeschreibungen wird zur Verwendung der Technik des Fallvergleichs gewechselt. Damit wird untersucht, in welcher Form individuelle Lernvorstellungen als Verursachungsfaktoren von Krisenphasen des Lebensablaufs wirken können. Weiter geht es um die Frage nach dem Einfluss von Vorbildbegegnungen bei der Überwindung schwieriger Krisenphasen des Lebensablaufs sowie um das kreative Veränderungspotential von Lernvorstellungen in Wandlungsprozessen der schulischen Laufbahn.

Der *zweite Teil der Theorieentwicklung* zur Frage nach dem angenommenen Zusammenhang zwischen den Lern- und Lehrvorstellungen von Hochschullehrenden sowie zur Frage, wie sich Lehrende vorstellen, dass Lernen gelingen kann, ist Gegenstand des Kapitels 5. Die Theorieentwicklung erfolgt erneut nach der Grounded Theory mittels Fallvergleichen – diesmal aller neun der erhobenen autobiografisch-narrativen Interviews. Anhand derer werden die Lehrvorstellungen der Hochschullehrenden miteinander verglichen und typische Grundformen des Lehrens herausgearbeitet. Eine weitere Frage bezieht sich auf die Herausforderungen der Lehrtätigkeit im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Lehrformen.

In Kapitel 6 wird im *dritten Teil der Theorieentwicklung* der Frage nach dem Potential neuer Lehrformen für den Wandel der Bildungskultur nachgegangen: Lehrvorstellungen lassen sich nicht nur mit Herausforderungen in ihrer Umsetzung in Verbindung bringen. Es stellt sich vielmehr die Frage, ob sie nicht auch ein Potential für die Weiterentwicklung der Lehre und der untersuchten Bildungsorganisationen insgesamt darstellen und in welcher Gestalt sich die Bedingungen der Freisetzung dieses Potentials im Zuge der Theorieentwicklung aufgrund der erhobenen lebensgeschichtlichen Datenmaterialien erkennen lassen.

Die Arbeit schliesst mit einer *Zusammenfassung der präsentierten Theorieentwicklung* über die Lehr- und Lernvorstellungen und den damit zusammenhängenden berufsbiografischen Erfahrungen von Hochschullehrenden der FHNW entlang der untersuchten Forschungsfragen sowie einem Ausblick auf die grundlegende Bedeutung der gefundenen empirischen Resultate für die Lehrentwicklung an Bildungsorganisationen im Wandel der Bildungskultur insgesamt.

2 Biografisches Lernen und Individualität

In den folgenden Abschnitten geht es zuallererst darum, relevante Begriffe sowie den theoretischen Bezugsrahmen zu diskutieren, die für die Analyse der erhobenen lebensgeschichtlichen Daten der interviewten Hochschullehrenden wegleitend sind.² Im Mittelpunkt stehen dabei theoretische Konzeptionen und Begriffe der *Biografieforschung*, wie jener der Biografisierung, sowie die Diskussion der von Beck (1986, 1994) formulierten *Individualisierungsthese*. Die zunehmende Bedeutung der eigenen Biografie lässt sich ohne einen vertieften Blick auf diese entscheidenden Merkmale des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses nur unzureichend nachvollziehen. Erst dieser ermöglichte es dem Individuum, sich wie von Beck (1994) aufgezeigt aus den vormaligen Einbindungen in Stand und Klasse umfassend zu lösen, und führte zu einer zuvor nicht gekannten Individualisierung subjektiver Lebensgeschichten in der Form von Bastelbiografien, wie sie von Gross (1985, zit. nach Beck 1986) treffend bezeichnet werden. Im Anschluss daran erfolgt die Erläuterung der von Schütze (1981) im Rahmen der Analyse autobiografischer Stegreiferzählungen entdeckten Grundformen von *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*. Zu diesen zählen die Prozesse des Erleidens in der Form von Verlaufskurven oder das Konzept der biografischen Wandlungsprozesse. Solche Strukturen erwiesen sich für die Analyse lebensgeschichtlicher Handlungsprozesse als erkenntnisleitend, insbesondere bei den in dieser Arbeit präsentierten Fallbeschreibungen.³ Danach werden die *lerntheoretischen Weiterentwicklungen der neuen Lernkultur* (Terhart 2005, 2009) diskutiert, an erster Stelle der konstruktivistische Ansatz, sowie die darauf basierenden neuen Lernformen, wie das selbstregulierte oder das soziale Lernen. Diese Weiterentwicklungen sind für das Verständnis der mittels Fallvergleichen analysierten Ausformungen

² Die Reflexion bestehender Theorien ist nach der in dieser Arbeit für die Datenauswertung eingesetzten Methode der Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 1998; Strauss 1994; Strauss und Corbin 1996) ein bedeutender Schritt der Theorieentwicklung: Um eine spezifische Theorie zu formulieren, sollten Forschende ausreichend „theoretisch sensibel“ (Glaser und Strauss 1998, S. 54), also mit bestehenden Kategorien und theoretischen Modellen hinsichtlich des interessierenden Gegenstandsbereichs vertraut sein. Für die Einschätzung der Bedeutung und Eignung der erhobenen Daten ist es hilfreich, bereits verfügbare Theorien dazu systematisch aufzuarbeiten (ebd. 1998). Deren fortgesetzter Vergleich mit neu gewonnenen Erkenntnissen aus der Mikroanalyse ermöglicht es, im fortschreitenden Prozess der Datenerhebung und -auswertung relevante Kategorien sowie neu entdeckte Zusammenhänge weiterzuentwickeln und theoretisch zu verdichten (Strauss 1994).

³ Vgl. Kapitel 4.

individueller Lehr- und Lernvorstellungen im Kontext der alltäglichen Lehrpraxis von Hochschullehrenden grundlegend.⁴

2.1 Individualisierung und Biografie

Biografie bedeutet wörtlich Lebensbeschreibung. Bei Autobiografien handelt es sich um Lebensgeschichten, in denen sich Individuen mit dem eigenen Lebensablauf beschäftigen (vgl. Schulze 1993b, 1993a, 2006), z. B. in der Form einer Erzählung während eines autobiografisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1976, 1982, 1983). Das heutige Verständnis von Biografie beruht auf den Grundannahmen des *interpretativen Paradigmas*, die von Wilson (1981) mit engem Bezug auf den *symbolischen Interaktionismus* (Blumer 1981) formuliert wurden.⁵ Das Biografiekonzept verweist auf die grundlegende Feststellung, dass Lebensgeschichten stets an Individuen als Biografieträgerinnen sowie -träger gebunden sind und dass Individuen „Situationen unterschiedlich wahrnehmen und different mit ihnen umgehen“ (Bartmann 2007, S. 83; vgl. Thomas und Znaniecki 2004). Interaktionen beinhalten stets die „Deutung von Bedeutungen“ (Bartmann 2007, S. 83), und es gilt die Prämisse der „Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 342). Die Deutungen der Individuen haben dabei stets einen vorläufigen Charakter, sie erfordern eine kontinuierliche Redefinition (Bartmann 2007). Hier schliesst Bartmann (2007, S. 83) mit der Frage an, wie „Akteure anhand ihrer Interpretationsleistungen ihre Wirklichkeit konstruieren“. Solche Wirklichkeitsinterpretationen sind biografisch bedeutsam, denn Lebensgeschichten sind immer auch „Lerngeschichten“ von Individuen (Schulze 1993a, S. 126; vgl. zudem Fuchs-Heinritz 2009; Krüger 2006).

Die Analyse von Autobiografien ist gemäss Schulze (1979, zit. nach Fuchs-Heinritz 2009, S. 140) mit der Erwartung verbunden, dadurch einen Zugang zu diesen subjektiven Lerngeschichten zu gewinnen, zu den „Bedingungen und Strukturen längerfristigen menschlichen Lernens in unverkürzten Lebenszusammenhängen“. Aus autobiografisch-narrativen Erzählungen lassen sich nach Schütze (1981) die Prozessstrukturen des Lebensablaufs herausarbeiten, also die „Ablaufformen in Lebensgeschichten, die allgemeine Bedeutung haben, von denen angenommen werden kann, dass sie mindestens in Andeutungen in allen Lebensgeschichten vorkommen“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 140). Mit diesem prozesshaften Verständnis der Biografieforschung verbunden ist gemäss Alheit (2002) die Überzeugung, dass biografische

⁴ Vgl. Kapitel 5.

⁵ Vgl. die Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus in Kapitel 3.

Lernprozesse nicht auf die Identitätsbildung während der primären Sozialisation beschränkt sind.⁶ Individuen müssen über das gesamte Leben hinweg eine nicht selten unsichere „Balance zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Eigenarten selber herstellen“ (Alheit 1995, S. 279). Sie müssen mit Brose und Hildenbrand (1988, S. 11) auf ihrem Weg die „Einheit der individuellen Lebensgeschichte“ selbst herausarbeiten.

2.1.1 Biografietheoretisches Paradigma

In einführenden Texten zur Biografieforschung wird häufig auf die klassische Migrationsstudie ‚*The Polish Peasant in Europe and America*‘ von William I. Thomas und Florian Znaniecki verwiesen (vgl. Alheit und Dausien 2009; Dausien 2013; Fuchs-Heinritz 2009). Diese wurde in den 1920er-Jahren im Umfeld der *Chicago School* publiziert.⁷ Methodologisch folgenreich war insbesondere die darin vertretene Auffassung, dass sich in Handlungen von Subjekten und Gruppen stets die „individuelle und soziale Vergangenheit“ (Thomas und Znaniecki 2004, S. 251) in ihrem Zusammenhang ausdrückt. Erzählte Lebensgeschichten beinhalten sowohl subjektive wie auch gesellschaftlich-strukturelle Dimensionen (Felden 2014). Um konkrete Handlungssituationen zu verstehen, ist deshalb die Analyse der gegenseitigen Abhängigkeiten von subjektiven Einstellungen, objektiven Bedingungen und Situationsdefinitionen unerlässlich (Thomas und Znaniecki 2004). Ein wesentliches Ziel der Analyse autobiografischer Erzählungen besteht gerade darin, auch die gesellschaftlichen Bedeutungen „hinter dem Rücken der Erzählenden“ (Schütze 1983, S. 284) offenzulegen und den Zusammenhang

⁶ Alheit (2002, S. 220) weist auf die „Komplementarität der Konzepte ‚Identität‘ und ‚Biografie‘“ hin, wenn es darum geht, die Herausbildung des subjektiven Selbstverhältnisses zu untersuchen. Identität entwickelt sich gemäss dem klassischen Verständnis von Mead (1973, S. 177) prozesshaft: Sie entsteht „innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses“. Damit verweist auch Mead (1973) auf die Verknüpfung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen, die für die Biografieforschung von grundlegender Bedeutung ist. Beim Identitätsbegriff handelt es sich nach Koller (2012, S. 34) allerdings um ein Konzept, dessen „Bedeutung durch geradezu inflationären Gebrauch so ausgehöhlt wurde, dass sein theoretischer Nutzen fraglich erscheint“. Alheit (2002) meint deshalb, dass sich das Konzept der Biografie für die Analyse des Lebensablaufs in modernen und zunehmend komplexen Gesellschaften besser eignet.

⁷ Mit dem Bedeutungsverlust der *Chicago School* zur Mitte des vergangenen Jahrhunderts hin verlagerte sich der Fokus der sozialwissenschaftlichen Forschung auf Untersuchungen, in denen quantitative Methoden Vorrang hatten. Erst ab den 1970er-Jahren gewann die Biografieforschung in den Sozialwissenschaften erneut an Bedeutung (Felden 2008a).

mit deren subjektiver Bewältigung herauszuarbeiten. Auf diesen Zusammenhang verweist das *biografiethoretischen Paradigma*, dessen Kern das Bestreben bildet, „individuelle Biografien mit gesellschaftlichen Strukturen zusammenzudenken und im Zusammenhang zu analysieren“ (Dausien 2013, S. 169). Dadurch wird das Interesse an den Wechselwirkungen von „Einzelbewußtsein und Gesellschaft“ (Thomas 1905, zit. nach Thomas und Znaniecki 2004, S. 256) oder, wie es Bartmann (2005, S. 26) formuliert, an der „Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuen“ zu einem zentralen Merkmal der Biografieforschung. Individuelle Biografien existieren nicht losgelöst von den vorliegenden gesellschaftlichen Strukturen, sondern stellen „gleichsam den ‚objektiven Rahmen‘ dar, in dem individuelle Biografien gelebt werden“ (Tillmann 2013, S. 23). Nach Alheit (2002, S. 226) beinhalten Biografien immer beides: „Emergenz und Struktur“. Emergenz bedeutet hier, „dass die Entscheidungen des Menschen durch Umweltfaktoren nie ganz programmierbar sind“ (Marotzki 2007, S. 177). In autobiografischen Erzählungen drücken sich dieser Sichtweise folgend stets sowohl die persönliche Lebensgeschichte wie auch die kollektiv geteilte, historische Geschichte in ihrer Wechselwirkung aus (Alheit 2002; Felden 2008a). Deshalb erlaubt die Analyse von Biografien bei aller Einzigartigkeit des individuellen Lebensablaufs die Untersuchung „allgemeiner Strukturen und Bedingungen, die gewissermaßen durch den Einzelfall hindurch rekonstruiert werden können“ (Dausien 2013, S. 168).

In der Analyse erzählter Lebensgeschichten wird damit die charakteristische „Vermittlung objektiver Gegebenheiten und subjektiver Bewältigung“ (Schulze 1993a, S. 129) als „biographische Prozessstruktur interpretierbar“ (Alheit 2002, S. 227). Sowohl mittels „Sprach- und Erzählstrukturanalysen“ (Felden 2014, S. 107) wie auch durch sensibilisierende Theorien können die „gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen“ (ebd. 2014, S. 107) des beobachteten Geschehens in die Auswertung einbezogen werden. Entscheidend ist dabei gemäss Alheit (2002) sowie Fischer und Kohli (1987, S. 31), dass „Erfahrungs-, Handlungs- und Strukturaspekte im sozialen Konstrukt ‚Biographie‘ bereits auf der Ebene der Sozialwelt integriert sind, d. h. nicht erst durch soziologische Theoriearbeit integriert werden müssen, sondern in der soziologischen Rekonstruktion von Biographien aufgedeckt werden können“. Dies ermöglicht es, „‚Mikro‘ und ‚Makro‘ eben nicht als getrennte Ebene zu sehen, sondern als zwei Momente eines Prozesses“ (Dausien 2013, S. 168). Die Analyse sozialer Prozesse wird somit nicht auf die Untersuchung objektiver Wirkungszusammenhänge begrenzt – mittels Biografien können auch die „‚subjektiven‘ Ansichten sozialen Handelns einbezogen werden, die spezifischen Interpretationsleistungen“ (ebd. 2013, S. 168) von Individuen. Dadurch kann

die Biografieforschung „sowohl dem Anliegen ‚subjektiver‘ wie ‚objektiver‘ Analyse gerecht werden, sofern sie Erfahrung und Intention im Handlungsbegriff als auch das der Handlung vor-intentional zugrunde liegende Schema“ (Fischer und Kohli 1987, S. 35) zu enthüllen vermag.

2.1.2 Individualisierungsthese

Die Bedeutungszunahme der Biografieforschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird häufig wie eingangs erwähnt mit gesellschaftlichen Prozessen der Modernisierung und Individualisierung in Verbindung gebracht (Dausien 2013; Marotzki 1990). Ein anfänglich zentrales Merkmal dieser Prozesse beschreibt Kohli (1985, 1991) als die *Verzeitlichung des Lebens*. In der historischen Entwicklung fand ein Übergang von einem „Muster der Zufälligkeit der Lebensereignisse zu einem des vorhersehbaren Lebenslaufs“ (Kohli 1985, S. 5) statt, der als „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Fischer und Kohli 1987, S. 41) vielfach diskutiert wurde. War ursprünglich das Alter als kategorialer Status bedeutsam, wandelte sich der chronologische Ablauf des Lebens zu einem der bedeutsamsten Strukturierungsprinzipien moderner Gesellschaften (Kohli 1985). Verzeitlichung und der Ausbau des Bildungswesens sowie der wohlfahrtsstaatlichen Alterssicherung trugen nach Kohli (1985, S. 8) zu einer „Homogenisierung der Lebensläufe“ bei.⁸ Scheinbar widersprüchlich dazu wurde durch die gesellschaftliche Ausdifferenzierung im Zuge dieser Entwicklung ein Prozess der Individualisierung in Gang gesetzt, der, so die These von Kohli (1991, S. 249), schliesslich zu einer neuerlichen „De-Institutionalisierung“ des Lebenslaufs führte. Der Ausbau der Bildungs- und Sicherungssysteme ermöglichte einen tiefgreifenden „Prozess der Freisetzung der Individuen

⁸ Der standardisierte Lebenslauf, von Kohli (1985, S. 3) als „Normallebenslauf“ bezeichnet, war vorrangig um das Erwerbssystem organisiert. Er gab vor, zu welchen Zeiten es angemessen war, bestimmte Stationen des Lebenszyklus zu erreichen und zu durchlaufen (Fuchs-Heinritz 2009). Indem die Sozialpolitik die Arbeitsverhältnisse vereinheitlichte, bewirkte sie eine Angleichung der Biografien von Erwerbstätigen untereinander. Kohli (1991) weist in diesem Zusammenhang auf die kontinuierkeitsstiftende Wirkung der Erwerbsarbeit hin. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs erzeugte neben der Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens damit eine harmonisierende „Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 1985, S. 3). Ursachen für diese Entwicklung sieht Kohli (1985, S. 8) in den sich ausformenden „altersgeschichteten Systemen öffentlicher Rechten und Pflichten“. Diese Bedingungen waren am Lebensalter orientiert und definierten für elementare Bereiche des sozialen Lebens verbindliche Altersvorgaben. Dadurch wurden sie „Träger der Ausdifferenzierung der wichtigsten Lebensphasen“ (ebd. 1985, S. 9) und bildeten die Grundlage für die Aufteilung des Lebenslaufs in eine Vorbereitungs-, Aktivitäts- sowie Ruhephase.

aus den (ständischen und lokalen) Bindungen“ (Kohli 1985, S. 3). Deutlich erkennbar ist dies vor allem am Familienzyklus sowie im Bereich der Erwerbsarbeit: Altersnormen verloren an Verbindlichkeit und die Dreiteilung des Lebensablaufs wurde durch Phänomene wie lebenslange Bildung oder Teilzeitarbeit aufgeweicht (ebd. 1985). Gerade die Dynamik des Institutionalisierungsprozesses ermöglichte die fortgesetzten Individualisierungsschübe, die zu einer „Unterminierung der strikten Chronologie des Lebenslaufs“ (ebd. 1985, S. 24) beitrugen.

Die tiefgreifenden Auswirkungen dieses Strukturwandels sind Gegenstand der „Modernisierungs- bzw. Individualisierungsdebatte“ (Marotzki 1990, S. 20), die in den 1980er-Jahren ihren Ursprung nahm und prominent durch die *Individualisierungsthese* von Beck (1986, 1994) vertreten wird. Mit Beck (1994) lässt sich der Individualisierungsprozess auf folgende Weise charakterisieren: Vor dem Hintergrund des wohlfahrtsstaatlichen Ausbaus und eines dadurch gesicherten hohen Lebensstandards bei anhaltenden Ungleichheitsrelationen werden Individuen „in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles (Arbeitsmarkt-)Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen“ (ebd. 1994, S. 44). Diese Entwicklung ist mit einem Gestaltwandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft verbunden: Individualisierung bedeutet ein neues Vergesellschaftungsprogramm, das an den Individuen als „eigenständig konstituierten sozialen Einheiten“ (Kohli 1985, S. 3) ansetzt. Der neue „Modus der Vergesellschaftung“ (Beck 1986, S. 205) kann mit bestehenden Begrifflichkeiten nur unzureichend erfasst werden, weshalb Beck (1986) dafür den Begriff der Individualisierung wählte. Das Zusammenwirken von arbeitsmarktbezogenen Komponenten⁹ sowie dem Abbau früherer Abhängigkeiten durch relativen Wohlstand und

⁹ Drei arbeitsmarktbezogene Komponenten sind gemäss Beck (1994) für die Ausbildung von Individualität mitentscheidend: Bildung, Mobilität und Konkurrenz. Beck (1994) spricht dann auch von einer Arbeitsmarktindividualisierung. Durch die Verlängerung der schulischen Bildung im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung werden „traditionelle Orientierungen, Denkweisen und Lebensstile durch universalistische Lehr- und Lernbedingungen, Wissensinhalte und Sprachformen umgeschmolzen oder kollektiv verdrängt“ (ebd. 1994, S. 47). Erst so werden Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse überhaupt möglich, die für die Ausformung einer subjektiven Biografie erforderlich sind. Bildung ist zudem ein Selektionsmechanismus, der individuelle Aufstiegsorientierungen begünstigt (ebd. 1994). Mit dem Eintritt in den Arbeitsmarkt werden Mobilitätsprozesse ausgelöst, die Individuen dazu drängen, traditionelle Bahnen zu verlassen und als „Organisator eines eigenen Lebensweges“ (ebd. 1994, S. 47) zu agieren. In dieser Weise wirkt der Arbeitsmarkt als eigentlicher Motor der Individualisierung (ebd. 1994). Und schliesslich zwingt der Konkurrenzdruck im Bildungssystem und in der Arbeitswelt Individuen dazu, die „Besonderheiten und Eigenheiten der eigenen Leistung und Person“ (ebd. 1994, S. 47) gegen-

soziale Sicherungssysteme führt zu einer „Auflösung ständisch gefärbter, klassenkultureller Lebenswelten“ (Beck 1994, S. 45). Kollektive Lebensformen büßen dabei ihre zentrale Stellung und Problemlösekapazität für individuelle Handlungen sowie Orientierungen ein und werden durch neue Abhängigkeiten ersetzt (Brose und Hildenbrand 1988). Der lebensweltliche Inhaltsgehalt von Klassenunterschieden verschwindet, Gruppen verlieren für sich gesehen sowie im gegenseitigen Wechselspiel ihre exklusiven Besonderheiten und in der Folge ihren prägenden Einfluss für die subjektive Identität (Beck 1994). Die Zugehörigkeit zu Familie oder Stand reicht in „modernisierten modernen Gesellschaften“ (Alheit 1997, S. 941) nicht mehr aus, um die eigene soziale Position in einer immer komplexer werdenden Welt zu finden und die im Modernisierungsprozess zunehmend auftretenden Herausforderungen durch Krisen und Wandlungsprozesse unbeschadet zu meistern (Alheit und Dausien 2006).

Pluralisierung von Lebensverlaufsmustern

Die gesteigerte gesellschaftliche Komplexität aufgrund der Freisetzung aus zuvor unauflösliehen Bindungen und die damit verbundenen neuen Handlungsmöglichkeiten führen zu einer *Pluralisierung von Lebensverlaufsmustern* (Kluge und Kelle 2001). Lebensläufe werden durch Individualisierungsprozesse „vielfältiger, gegensätzlicher, brüchiger, unsicherer, auch für katastrophale Einbrüche anfälliger, aber auch bunter, umfassender, widersprüchlicher“ (Beck 1986, S. 149). Die Institution des Normallebenslaufs büsste im Zuge dieser Entwicklung ihre vormalige strukturbestimmende Bedeutung, ihre normative Kraft (Alheit 2002), ein und damit verbundene biografische Entwürfe verloren an Treffsicherheit (Alheit 1995). Einstellungen und Handlungsmuster fallen immer stärker in den Bereich autonomer Entscheidungsfindung: Individualisierung lässt neue Handlungsoptionen und Gelegenheitsstrukturen entstehen, die eine „Wahl zwischen einer wachsenden Anzahl von Alternativen“ (Kluge und Kelle 2001, S. 15) ermöglichen. Die grundlegenden Fragen der „sozialen Lebenspraxis“ (Fischer und Kohli 1987, S. 40) sind in immer geringerem Mass institutionell geregelt und vollziehen sich immer seltener wie selbstverständlich entlang des individuellen Lebensablaufs. Stattdessen werden sie zunehmend durch „entscheidungsfähige und entscheidungsnotwendige Handlungsalternativen“ (ebd. 1987, S. 40) bestimmt.¹⁰ Die Folgen dieser Entwick-

über anderen herauszustellen, was Individualisierung unter Gleichen befördert. Die drei arbeitsmarktbezogenen Komponenten wirken nicht unabhängig voneinander, sondern greifen ineinander.

¹⁰ In allen Phasen der Biografie entstehen als Folge der gesellschaftlichen Modernisierung gemäss Beck (1986) neue Wahlmöglichkeiten, aber auch Wahlzwänge, und unterschiedliche „kollektive Lebensentwürfe mit teilweise sich ausschließenden Zukunftslinien und Lebensvorschriften“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 44) bleiben nebenein-

lung sind für das Individuum gemäss Beck (1994, S. 58) nicht selten einschneidend, denn als „Konsequenz schlagen gesellschaftliche Probleme unmittelbar um in psychische Dispositionen: in persönliches Ungenügen. Schuldgefühle, Ängste, Konflikte und Neurosen. Es entsteht – paradox genug – eine neue Unmittelbarkeit von Individuen und Gesellschaft, die Unmittelbarkeit der Krise und Krankheit in dem Sinne, daß gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und nicht mehr oder nur noch sehr vermittelt in ihrer Gesellschaftlichkeit wahrgenommen werden“. Der fortschreitende Übergang vom Normallebenslauf zur „Bastelbiographie“ (Gross 1985, zit. nach Beck 1986, S. 217) ist gerade deshalb besonders konfliktbehaftet, weil sich die individuellen Bastelbiografien als wesentlich fragiler und brüchiger erweisen.

2.1.3 Biografisierung des Lebensablaufs

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung im Modernisierungsprozess führte dazu, dass der Lebensablauf aus „vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt“ (Beck 1986, S. 216) wurde. Der Anteil der Lebensbereiche, über die das Individuum keine Entscheidungsmöglichkeiten hat, nimmt ab und dafür nimmt jener „der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie“ (ebd. 1986, S. 216) zu.¹¹ Die abnehmende Eindeutigkeit und Tragfähigkeit von Lebens-

ander bestehen. Nach Hoerning (1995b) bedeutet dies allerdings nicht, dass die institutionalisierte Steuerung von Lebensläufen einfach verschwindet: Biografische Studien zeigen immer wieder, dass die Wahlalternativen zugenommen haben, ohne dass traditionelle Orientierungen dadurch an Einfluss verlieren. In dieser Weise stehen sich im Modernisierungsprozess scheinbar widersprüchlich eine zunehmende „Institutionsabhängigkeit einerseits und eine wachsende Individualisierung andererseits gegenüber“ (Marotzki 1990, S. 22). Dieses Spannungsfeld trägt nach Loch (2006, S. 75) zu einer intensivierenden „Wechselwirkung zwischen Kontingenzerfahrung und Individualisierung“ bei, denn bei allen Unterschieden zwischen Individuen wachsen auch neue „Gemeinsamkeiten, insbesondere die Gemeinsamkeiten der Risiken, über unterschiedliche Einkommenshöhen, Bildungsabschlüsse hinweg“ (Beck 1994, S. 54). Die von Beck (1994) beschriebene Herauslösung aus Stand und Klasse lässt bestehende Ungleichheiten nicht einfach verschwinden, sondern diese werden in eine verstärkte Individualisierung sozialer Risiken umgewandelt. Die anhaltende gesellschaftliche Bedingtheit der Individualisierung lässt sich mit Beck (1994, S. 46) anhand der geteilten Risiken auf dem Arbeitsmarkt veranschaulichen: „Die Labilität dieses wohlfahrtsstaatlichen Individualisierungsschubs wird heute allerdings dort sichtbar, wo Gruppen plötzlich von Arbeitslosigkeit erfaßt werden oder bedroht sind und sich nun gerade aufgrund der durchlaufenen Individualisierung – und zwar trotz sozialstaatlicher Sicherungen – radikalen Einbrüchen in ihrer Lebensführung gegenübersehen.“

¹¹ Alheit und Dausien (2006, S. 439) weisen auf die „Zwiespältigkeit des Individualisierungsprozesses als Zwang und Chance zur Autonomie“ zugleich hin: Die Pluralisierung subjektiver Handlungsmöglichkeiten kann als Chance verstanden werden, Individuen werden dadurch neue Wahlalternativen und ein zuvor kaum gekann-

entwürfen erfordert die nicht selten herausfordernde Bereitschaft zur quasi lebenslangen Dauerreflexion moderner Subjektivität (Alheit und Dausien 2000; Brose und Hildenbrand 1988) – oder wie es Beck (1986, S. 216) ausdrückt: „Biographien werden ‚selbstreflexiv‘: sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert.“

Das gestiegene „Bewusstsein für den biographischen Prozess“ (Schulze 2006, S. 48) und dessen zunehmende Bedeutung für Individuen bezeichnet Hoerning (1991, S. 50) als „Biographisierung des Lebenslaufs“. Der Begriff der *Biografisierung* bezieht sich nach Fischer und Kohli (1987, S. 40–41) auf die verstärkte „Notwendigkeit von Selbstthematisierung im Hinblick auf die eigene Lebensplanung“ als Folge der „Verlagerung der Verantwortung für die Lebensführung von gesellschaftlichen Einrichtungen auf das einzelne Individuum“ (Schulze 1993b, S. 27). Brose und Hildenbrand (1988, S. 18) verstehen unter der „Biographisierung von Erleben und Handeln“ die wachsende Bedeutung von „Formen der Reflexion und Bilanzierung des Lebenslaufs“ (ebd. 1988, S. 20), der selbstreferentiellen Bearbeitung von biografisch bedeutsamen Lebensereignissen. Alltägliche Situationen haben immer häufiger eine potentiell biografische Relevanz, und sie werden vermehrt unter dem „Gesichtspunkt selektiver Risiken und Irreversibilität behandelt“ (ebd. 1988, S. 21). Nach Brose und Hildenbrand (1988, S. 18) beziehen sich Biografisierungsprozesse weniger auf die Frage nach der Ausbildung einer einmal festgelegten und stabilen persönlichen Identität, sondern sie sind gleichsam als eine „Dauerreflexion von Individualität“ zu verstehen. An die Stelle der durch standardisierte Lebensverlaufsmuster geprägten Identität treten in modernen Gesellschaften durch signifikante Lebensereignisse bedingte „Selbstbeschreibungen und -darstellungen; Selbststeuerungen und -vergewisserungen“ (ebd. 1988, S. 18). Anders ausgedrückt führen die Individualisierung des Lebensablaufs und die Pluralisierung der verfügbaren Handlungsop-

tes Potential für selbstbestimmtes Handeln zugewiesen (ebd. 2006). Die Entwicklung birgt allerdings aufgrund der Notwendigkeit, „sich immer wieder neu zu orientieren und anzupassen“ (Alheit und Dausien 2009, S. 300), auch die Gefahr einer fortgesetzten „Überlastung durch Reflexionsansprüche“ (Brose und Hildenbrand 1988, S. 23). Um die subjektive Biografie zu ordnen und deren Ablauf eine identitätsstiftende Logik zu verleihen, werden Individuen immer häufiger allein auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeworfen (Loch 2006). Losgelöst aus früheren Verhältnissen und eingebunden in neue Abhängigkeiten sind sie dazu gezwungen, sich selbst zum „Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung“ (Beck 1994, S. 45) zu machen. Das Individuum muss sich zunehmend als „Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf“ (Beck 1986, S. 217) bewähren. Die Biografie wird durch diese Entwicklung zu einem immer wesentlicheren Lernfeld, in dem lebensgeschichtliche Übergänge vorausgesehen sowie bewältigt werden müssen und „persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis schwieriger Lernprozesse“ (Alheit 1995, S. 278) darstellt.

tionen zu einer andauernden Suche nach sinnbehafteten Reaktions- und Verarbeitungsformen: „Die gesteigerte Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Sinnwelten geht einher mit einer sich weiter ausbildenden Vielfältigkeit individueller Lebensführung und Werthaltung. Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform des Daseins zu werden.“ (Marotzki 2007, S. 177)

Zusammenfassend meint Marotzki (2007, S. 179–180) diesbezüglich in Anlehnung an Wilhelm Dilthey, dass der Begriff der Biografisierung eine bedeutungszuordnende Leistung „des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben bezeichnet. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn das Subjekt dazu in der Lage ist, in retrospektiver Einstellung Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, unser Leben konsistent zu machen, Linien in das Material unserer Vergangenheit zu legen, die ordnen und Zusammenhänge stiften“. Der Begriff der Biografisierung wird somit gleichermassen für die reflexive Bedeutungserstellung der subjektiven Biografie verwendet wie auch für die mit dem gesellschaftlichen Modernisierungsprozess verbundene Bedeutungszunahme der eigenen Biografie und biografisch signifikanter Lebensereignisse.

Damit richtet sich nach Alheit (1995, 2002) das Augenmerk auf die Befähigung des Individuums, sich in einer sich rasch wandelnden Umwelt zurechtzufinden, bestehende Risiken zu bewältigen und auch neue biografische Chancen als Potential zu nutzen. Dies erfordert eine Art von Schlüsselqualifikation im Lebensablauf, die Alheit (1995) als *Biografizität* bezeichnet. Mit diesem Begriff umfasst Alheit (1995, S. 292) „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“. ¹² Dadurch erhalten die lebensgeschichtlichen „Bildungsprozesse als Wand-

¹² Biografizität lässt sich gemäss Alheit (2008, S. 33) „als eine Art persönliche Semantik verstehen, mit der wir neue Erfahrungen erschließen und sie zu unseren je eigenen machen, eine Basiskompetenz, die uns das Gefühl einer bestimmten Form der Identität vermittelt, obgleich wir uns ununterbrochen verändern und unsere individuelle Einzigartigkeit immer wieder bedroht ist“. Sie bedeutet, dass Individuen die Kontexte, in denen ihr Leben abläuft, als zugänglich für die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten erleben (Alheit 1995). Eine Biografie umfasst nie alle denkbaren Handlungsoptionen, doch im Rahmen gewisser, zumeist strukturell gesetzter Einschränkungen stehen dem Individuum vielfältige Chancen zur Verfügung. Um diese zu nutzen, kommt es allerdings darauf an, das biografisch aufgeschichtete Wissen kompetent einzusetzen und so die „Potentialität unseres ungelebten Lebens“ (ebd. 1995, S. 300) zu erkennen. Für eine gelungene Lebensführung braucht es nach Alheit (2002)

lungsprozesse“ gemäss Loch (2006, S. 75) für das Individuum eine biografische Entwicklungslogik, denn mit signifikanten und manchmal auch krisenhaften Erlebnissen des Lebensablaufs kann stets auch ein „Zuwachs kreativer Potentiale“ (ebd. 2006, S. 75) verbunden sein, der die bestehende „Selbst- und Weltauslegung mit neuen Symbolen und Begriffen, Ordnungen und Themen“ (ebd. 2006, S. 76) versieht.

2.1.4 Biografisches Potential und biografische Ressourcen

Die von Brose und Hildenbrand (1988) beschriebene Biografisierung des Lebensablaufs geht mit einer zunehmenden Bedeutung des Potentials zur individuellen Selbstentfaltung einher. Die Fähigkeit, der eigenen Biografie einen Sinn zu verleihen und bisherige Erfahrungen für den zukünftigen Handlungsentwurf zu nutzen, ist in modernisierten modernen Gesellschaften unabdingbar für die Ausbildung einer Selbstidentität. Hoerning (vgl. 1987, 1989, 1995a) führte für dieses Potential den Begriff der *biografischen Ressourcen* in die Biografieforschung ein. Im Lebensablauf werden „spezifische Orientierungen, Haltungen und Einstellungen ausgeprägt, modifiziert und weiterentwickelt“ (Bartmann 2005, S. 28), die sich zu einem individuellen Bestand an biografischen Ressourcen aufschichten. Ihre Ausbildung erfolgt durch „Verarbeitung von innerer und äusserer Realität“ (Bartmann 2006, S. 48) – in den Ressourcen werden sowohl individuelle Besonderheiten wie auch das gesellschaftlich-strukturelle Allgemeine dokumentiert. Für Hoerning (1989, S. 148) bilden die damit verbundenen Wissensbestände Handlungsmittel, die „zukünftige Handlungen nicht nur steuern, sondern die als Wertanlage gesellschaftlich geschätzt und dadurch individuell für die Ausgestaltung zukünftiger biografischer Projekte verwendet werden können“. Biografische Ressourcen verfügen nach Bartmann (2007) stets über eine doppelte Dimension. Sie können „handlungspraktisch unmittelbar wie biographisch reflexiv“ (ebd. 2007, S. 84) genutzt werden. Dies zeigt sich zum einen in der reflexiven Bildung von Haltungen zu sich selbst und zur Welt sowie zum anderen in der situativen Bearbeitung von Ereignissen.

Das Besondere an biografischen Ressourcen ist gemäss Bartmann (2006, S. 48) „die von den Subjekten zu leistende Biographisierung und damit die prozessuale interaktive Herstellung von (stabilisierenden) Sinn- und Bedeutungszusammenhängen im Lebensverlauf zu ermöglichen. Verstanden als ein so genannter Ort der Erfahrungsablagerung haben sie Einfluss

somit die Fähigkeit, mit biografischen Problemlagen an zuvor gesammelte Erfahrungen anzuschliessen. Anstösse von aussen sollten zur Selbstentfaltung und damit für individualisierte sowie deshalb einzigartige Lernprozesse im Lebensablauf genutzt werden.

auf die individuellen Wahrnehmungen von spezifischen (historischen) Erlebnissen und beeinflussen ganz allgemein die individuelle Sinngebung und die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes“. Biografische Ressourcen ermöglichen es, die „Prozesse der Gestaltung des eigenen Lebens und die damit verbundenen Sinn- und Bedeutungsbeschreibungen zu erfassen“ (Bartmann 2005, S. 24). Reflexiv unterstützen sie die Ausbildung von Haltungen zum eigenen Lebenslauf, ermöglichen Weltauslegungen und bilden so einen sinnstiftenden „Sockel, an den die Menschen über Commitments ‚gebunden‘“ (Hoerning 1995a, S. 239) sind. Darüber hinaus sind biografische Ressourcen „Handlungsmittel, die soziale Räume und Felder abstecken, begrenzen und (neu) strukturieren“ (ebd. 1995a, S. 239). Dadurch wird gemäss Marotzki (1991, S. 200) die eigene Biografie zu einer bedeutenden Ressource, „die zu Flexibilität, Kreativität und Innovation in Problemlösungsprozessen“ beitragen sowie in kreativen Veränderungsprozessen (Schütze 1981) dabei helfen kann, auch „krisenhafte Erlebnisse“ (Bartmann 2005, S. 28) zu bearbeiten und zu überwinden.

2.2 Grundphänomene biografischer Ablaufprozesse

In den vorangehenden Abschnitten wurden die Entwicklungsprozesse diskutiert, die nach einer Phase der fortschreitenden Homogenisierung des Lebensablaufs zu dessen zunehmender De-Institutionalisierung beitrugen (Kohli 1985, 1991). Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung bewirkte einen Schub von Individualisierungsprozessen, im Zuge derer das Individuum zuvor nicht gekannte Freiheiten erlebt, z. B. im Bereich des Arbeitsmarktes (Beck 1986, 1994). Wer sich mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen befasst, stösst gemäss Dausien (2013) unvermeidlich auf das Denkmodell der Biografieforschung. Alheit und Dausien (1992, S. 167) bezeichnen das Konzept der Biografie deshalb gar als das „entscheidende Deutungsmuster ‚individueller Modernität‘“. Dausien (2013, S. 173) versteht Biografieforschung schlicht als das „wissenschaftliche Paradigma der ‚reflexiven Moderne‘“, als „adäquates Denkmodell“ (ebd. 2013, S. 173) von Individualisierungsprozessen, und damit vergleichbar meint Marotzki (2007, S. 180): „Die konsequente Perspektive des Individuellen führt zur Kategorie der Biographie.“

Die diskutierten sozialen Prozesse sind für die Analyse der durchgeführten autobiografisch-narrativen Interviews wesentlich: Neue Wahloptionen bieten neue Möglichkeiten im individuellen Lebensablauf, sie lösen allerdings auch vermehrt schwierige Krisenphasen aus, häufig in der Form von Entscheidungskrisen (vgl. Oevermann 1996). Dadurch erlangt die Fähigkeit zur Gestaltung und Reflektion der eigenen Biografie eine entscheidende Bedeutung

für die lebensgeschichtliche Sinnstiftung, worauf der Begriff der Biografisierung verweist (Fischer und Kohli 1987; Brose und Hildenbrand 1988; Hoernig 1991). Bildungsprozesse sind dabei längst nicht mehr auf zeitlich begrenzte Phasen des Lebensablaufs beschränkt. Sie prägen fortlaufend die Gesamtformung subjektiver Biografien und sind selbst lebensgeschichtlich gerahmt. Sandra Ott, eine Informantin der Hochschule für Soziale Arbeit, schildert diesbezüglich beispielhaft die ausgeprägte Relevanz biografischer Erfahrungen für die Erstellung der Entwicklungslogik ihrer Lernbiografie:

Sandra Ott: „Das ist etwas, das für mich [...] eine Art von roten Faden gibt, so eine Entwicklungsrichtung, wo gewisse Logiken drin liegen, die mit früheren Erlebnissen und Beschäftigungen und Auseinandersetzungen zu tun haben [...]“.

Die Form biografischer Handlungsprozesse ist dabei nach Schütze (1981) nicht beliebig: In diesen finden sich wiederkehrende Strukturen, wie biografische Veränderungsprozesse oder typische Phasen der Krisenbewältigung. Schütze (1981) skizzierte in einem Kongressbeitrag über die Prozessstrukturen des Lebensablaufs solche Grundphänomene biografischer Ablaufprozesse, die im Rahmen der Analyse autobiografisch-narrativer Interviews anzutreffen sind. Diese Grundphänomene gilt es im Folgenden näher zu betrachten, da sie oftmals mit Bildungsvorgängen einhergehen, die zur Ausformung persönlicher Haltungen und typischer Vorstellungen im Lebensablauf beitragen. Die Ausführungen dieses Kapitels folgen an dieser Stelle inhaltlich dem erwähnten klassischen Beitrag von Schütze (1981) sowie einer Reihe weiterer grundlegender und darauf aufbauender Schriften, ebenfalls von Schütze (vgl. 1982, 1983, 1984, 1989, 1991, 1994, 2001, 2005).

Lebensgeschichten werden in modernisierten modernen Gesellschaften (Alheit 1997) immer mehr zu „Lernbiographien“ (Kerres und Lahne 2009, S. 347), die sich mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung erschliessen lassen. Eine solche Methode stellt die von Schütze (1983) ausgearbeitete Technik des autobiografisch-narrativen Interviews zur Hervorlockung lebensgeschichtlicher Erzählungen dar. Gegenstand solcher Erzählungen ist mit Schütze (1984, S. 88) stets eine „Abfolge von Zustandsänderungen“. Handlungsprozesse des individuellen Lebensablaufs haben die Form von zeitlich hintereinander angeordneten Einzelereignissen: „Über die Ereigniskette und ihre Verknüpfungsformen stehen die Einzelereignisse in systematischer Beziehung zueinander und bilden übergreifende Prozeßabläufe.“ (ebd. 1984, S. 88) Individuelle Handlungen sind massgeblich durch diesen „prozeßhaften Charakter“ (Fischer und Kohli 1987, S. 43) gekennzeichnet, also durch ihre Sequentialität. Um dem Prozesscharakter des Handelns gerecht zu werden, ist eine Handlungsanalyse daher stets als

„Sequenzanalyse“ (ebd. 1987, S. 43) zu gestalten. Auch Schütze (1983, S. 284) weist darauf hin, dass es unerlässlich ist, bei der Analyse biografischer Ereignisse eine „prinzipiell sequenzierende Analyseeinstellung“ einzunehmen. Dazu muss von Beginn an die „sequenzielle Struktur der Lebensgeschichte“ (Schütze 1981, S. 132) berücksichtigt werden. Lebensgeschichten sind insbesondere durch ihre „sequentiell geordnete Abfolge größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ (ebd. 1981, S. 132) charakterisiert. Die „Lebensphase, die in den zeitlichen Grenzen der so gestalteten Erzählstruktur dargestellt wird, soll ‚Prozeßstruktur des Lebensablaufs‘ genannt werden. Prozeßstrukturen des Lebensablaufs sind mithin die systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen, die in der Erzählkette“ (Schütze 1984, S. 93) beobachtbar sind.

Die Frage nach der Deutung des individuellen Lebensablaufs lässt sich gemäss Schütze (1981, S. 131) nur dadurch klären, dass Forschende die interpretierenden theoretischen Anstrengungen des Individuums eingebettet im „Zusammenhang faktischer Prozeßabläufe seines Lebens“ analysieren. Aufgrund der Untersuchung autobiografisch-narrativer Interviews zu einer Vielzahl lebensgeschichtlicher Themenfelder¹³ gelangte Schütze (1983, S. 284) zu der Erkenntnis, dass es elementare Formen von Prozessstrukturen gibt, „die im Prinzip (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind“. Diese Prozessstrukturen des Lebensablaufs beziehen sich nicht auf individuelle Deutungsmuster und Auffassungen, es handelt sich dabei um „faktische Ablaufsstrukturen in Abschnitten oder im gesamten Lebensablauf“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 313). Gemäss Schütze (1983, S. 284) ist für die Deutung der individuellen Biografie entscheidend, „daß es systematische Kombinationen derartiger elementarer Prozeßstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen“. Laut Schütze (1982, S. 568) ist es allerdings schwierig, mit den Mitteln der konventionellen Sozialforschung „das Betroffenwerden sozialer Einheiten [...] von längerfristigen sozialen Veränderungsprozessen“ zu analysieren.¹⁴ Durch die Unterscheidung

¹³ Beispiele hierfür sind die Fallbeschreibungen und Analysen der lebensgeschichtlichen Erlebnisse zweier Soldaten während des zweiten Weltkriegs und danach (Schütze 1989), die Biografieanalyse eines Müllerlebens (Schütze 1991) sowie die paradoxe Selbstpräsentation im ungesteuerten und unberatene Wandlungsprozess einer durch Isolation geprägten Ausbildungsbiografie (Schütze 1994).

¹⁴ „Wenn in den Sozialwissenschaften das Betroffenwerden sozialer Einheiten von sozialen Veränderungsprozessen theoretisch auf den Begriff gebracht werden soll, dann tut sich in der Regel der unheilvolle Gegensatz zwischen ‚Makro-‘ und ‚Mikroansätzen‘ auf.“ (Schütze 1982, S. 568) Dieser erschwert oder verhindert nach Schütze (1982, S. 569) die erfolgreiche Analyse der sozialstrukturellen Bedingtheit existentieller Veränderungen

von Grundphänomene des Lebensablaufs – Schütze (1984, S. 92) spricht in diesem Zusammenhang auch von grundsätzlichen „Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ – verfügen Forschende nach der Einschätzung von Marotzki (2006) jedoch über ein ausgesprochen wirksames analytisches Instrumentarium, um individuelle Sinn- und Bedeutungsgehalte wie auch kollektive Veränderungsprozesse zu untersuchen. In ihrem Zusammenwirken und der wechselseitigen Abfolge prägen die Prozessstrukturen des Lebensablaufs die biografische Gesamtformung des Individuums (Schütze 1981, 1984), die „Gesamtstruktur der Lebensgeschichte“ (Schütze 1994, S. 20).

2.2.1 Institutionalisierte Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs

In den folgenden Abschnitten werden die von Schütze (1981, 1984) entdeckten partiellen Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs diskutiert, die in ihrer Abfolge sowie ihrem Wechselspiel Biografien massgeblich formen und deshalb für die Untersuchung lebensgeschichtlicher Ereignisse sowie der damit verbundenen Phänomene wie biografische Wissensbestände und Ressourcen, individuelle Vorstellungen sowie Haltungen u. a. zentral sind. Zu diesen Strukturen zählen institutionalisierte Ablaufmuster und -erwartungen, biografisch relevante Handlungsschemata, Verlaufskurven des Erleidens sowie biografische Wandlungsprozesse. In den autobiografisch-narrativen Interviews mit Hochschullehrenden finden sich gerade in den Anfangserzählungen¹⁵ häufig solche Strukturen, insbesondere Formen biografischer Wandlungsprozesse und Verlaufskurven. So erzählt wiederum Sandra Ott zu Beginn ihres Interviews von einem ausgedehnten und schwierig aufzulösenden Veränderungsprozess in der Form eines Studienunterbruchs:

Sandra Ott: „[...] für meine berufliche Entwicklung eigentlich immer wieder zentral ist, [...] der Unterbruch damals vom Studium.“

Die beiden weiteren von Schütze (1981) diskutierten Prozessstrukturen, insbesondere die institutionalisierten Grundformen, stehen im Vergleich dazu selten im Vordergrund der durchgeführten Interviews. Eine Beobachtung, die nicht zuletzt als Indikator für die von Beck (1986) diskutierte zunehmende Krisenanfälligkeit des individuellen Lebensablaufs im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess interpretiert werden kann.

des Individuums sowie der Beiträge individueller Handlungsprozesse an den Veränderungen der Sozialstruktur, also die „gleichzeitige Berücksichtigung dieser beiden Sichtweisen“.

¹⁵ Vgl. zur Bedeutung der Anfangserzählung eines autobiografisch-narrativen Interviews die Erläuterungen dazu in Kapitel 3.

Das Phänomen der *institutionalisierten Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs* verweist Schütze (1981, S. 67) zufolge auf die gesamtgesellschaftlichen „Institutionalisierungsmuster des Lebensablaufs“. Bei dieser Prozessstruktur handelt es sich um „vorgegebene Sequenzmuster, denen man sich überlässt, von denen man sich im Leben bewegen lässt“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 315). Ihr Auftreten wird von Individuen und deren Bezugspersonen „im Rahmen eines gesellschaftlichen und organisatorischen Erwartungsfahrplans“ (Schütze 1984, S. 92) antizipiert. Signifikante Interaktionsbeteiligte erwarten als Beispiel im familiären Bereich über Jahrzehnte hinweg institutionalisierte Stadien sowie deren Abfolge und orientieren sich in ihrem Handeln an solchen Erwartungen.¹⁶

Der Ablauf dieser Prozessstruktur hat die kontextbedingt variierende Gestalt einer „rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte“ (ebd. 1984, S. 92). Verknüpft mit diesen Orientierungsmustern ist die „Gesamterwartung regelmäßiger sequenzieller Zusammenhänge des Lebenszyklus mit normativer Geltung“ (Schütze 1981, S. 68). Schütze (1981, S. 68–69) beschreibt die Erwartungsstruktur institutionalisierter Ablaufmuster in prägnanter Weise: „Ich erwarte; ich erwarte, daß die Interaktionspartner erwarten; ich erwarte, die Interaktionspartner werden erwarten, ich werde erwarten.“

¹⁶ Nach Schütze (1981) lassen sich drei Grundformen institutionalisierten Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs unterscheiden: Erstens sind dies lebenszyklische Ablaufmuster des familiären und schulischen Bereichs, die sich auf das angemessene Verhalten in diesen meist bestimmten Altersabschnitten zugeordneten Lebensphasen beziehen. Zweitens sind es Ablaufmuster der Ausbildungs- und Berufskarrieren sowie drittens besondere Karrieremuster wie z. B. jenes einer Politikerin oder eines Politikers. Mehrheitlich sind die „normativ-institutionellen Ablaufmuster gewöhnlich relativ unfokussiert“ (ebd. 1981, S. 139). Abgesehen von besonderen Passagen wie z. B. Prüfungen erscheinen sie in autobiografisch-narrativen Interviews als „Zeit- und Hintergrundvorstellungen“ (ebd. 1981, S. 139), die von den Erzählenden genutzt werden, um die geschilderten Abläufe in der eigenen Biografie einzuordnen. Das heisst nicht, dass diese Phänomene für den individuellen Lebensablauf von untergeordneter Bedeutung sind, vielmehr „stellen sie eine entscheidende Hintergrundorientierungsstruktur für die Ausrichtung und Legitimation des tagtäglichen Lebensablaufs dar“ (ebd. 1981, S. 139). „Normativ-institutionelle Erwartungsmuster“ treten nach Schütze (ebd. 1981, S. 139) im Allgemeinen erst in den Vordergrund der Wahrnehmung, wenn sie „angesichts bestimmter persönlicher Bedingungskonstellationen nicht realisiert werden können oder wenn sie aufgrund des Alternativenzwangs handlungsschematisch ergriffen werden müssen“ (ebd. 1981, S. 139). Neben den Strukturen mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung wie jenen im Ausbildungsbereich finden sich gemäss Schützes (1981, S. 68) Angaben in den Interviews immer wieder auch „institutionsbereichsspezifische Institutionalisierungen von lebensgeschichtlichen Ablaufmustern“.

2.2.2 Biografisch relevante Handlungsschemata

Im individuellen Lebensablauf gibt es sodann Prozesse mit einem „intentionalen Aktivitätscharakter“, die von Schütze (1981, S. 70) unter den Begriff der *Handlungsschemata von biografischer Relevanz* gefasst werden. Diese lassen sich auch als das „intentionale Prinzip der Biographie“ (ebd. 1981, S. 70) bezeichnen. Sie werden vom Individuum geplant und ihren Kern bilden Schütze (1984, S. 92) zufolge mehr oder auch weniger erfolgreiche Versuche, sie zu verwirklichen. Solche Handlungsschemata sind zumeist soziale Prozesse, die über eine bestimmte Zeit andauern. Häufig sind sie mit grundlegenden Veränderungen der individuellen „Selbstidentität in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Eigenschaftsstruktur“ (Schütze 1981, S. 74) verbunden, denn das Individuum erfährt dabei einen Wandel von Alltagseinflüssen, unterliegt vielfältigen Abbau- sowie Reifungsprozessen und ist „neuartigen psychosozialen Impulsen“ (ebd. 1981, S. 75) ausgesetzt.¹⁷

Schütze (1981, S. 133) unterscheidet spezifische Grundformen biografisch relevanter Handlungsschemata wie jene des *biografischen Entwurfs* aufgrund ihrer „Einbettung in die sequentiellen Verhältnisse des Lebensablaufs und ihres Orientierungsgehaltes für seine zukünftige Gestaltung“. Ein biografischer Entwurf ist auf das Erreichen bestimmter Ziele im

¹⁷ Handlungsschemata von biografischer Relevanz weisen stets einen Interaktionsbezug auf, sie sind „kommunikativ auf Interaktionspartner und/oder -kontrahenten bezogen“ (Schütze 1981, S. 70). Zudem sind sie zeitlich organisiert und haben eine Ankündigungs- sowie eine Durchführungsphase: „Charakteristischerweise beginnen sie mit einer Konzeptionierungs- und Ankündigungsphase, die der Durchführung des Kerns des Handlungsschemas vorausläuft. Die Konzipierungs- und Ankündigungsphase kostet ihrerseits Lebenszeit und kann eine komplexe Ablaufstruktur aufweisen.“ (ebd. 1981, S. 133) In der Ankündigungsphase wird der erwartete Ereignisablauf sich selbst und signifikanten anderen aufgezeigt. Als Beispiel nennt Schütze (1981) den Entscheidungsprozess zur Einwanderung in ein anderes Land nach dem Erhalt des dazu erforderlichen Visums. In der Durchführungsphase geht es darum, die einzelnen Schritte des biografischen Handlungsschemas umzusetzen, entsprechend den gemeinsam geteilten „Normalformerwartungen“ (ebd. 1981, S. 71). Die Handlungsmöglichkeiten des Individuums lassen sich nach Schütze (1984) durch eine flexible Handlungsplanung und deren regelmässige Anpassung an die erreichten Ergebnisse erhöhen. Dabei muss fortlaufend eine „realistische Einschätzung des Erreichten“ (ebd. 1984, S. 95) vorgenommen werden. Schon während der Durchführung und im Anschluss an eine „Phase der Konsolidierung“ (Schütze 1981, S. 72) wird das Erreichte durch das Individuum deshalb unter gesamtbiografischen Gesichtspunkten evaluiert. Bilanzierungs- und Evaluationsaktivitäten finden gemäss Schütze (1981) in jedem biografischen Handlungsschema statt. Sie haben die bedeutende „Funktion einer psychosozial signifikanten Ergebnissicherung“ (ebd. 1981, S. 73). Es geht also in dieser abschliessenden Phase darum, sich selbst und signifikanten Interaktionsbeteiligten die Ergebnisse des durchgeführten Handlungsschemas anzuzeigen und zu bestätigen.

Lebensablauf ausgerichtet. Er kann sich auf ein sozial geprägtes Ablaufmuster beziehen wie eine spezielle berufliche Karriere oder einen „individuell geschöpften Lebensplan, der die Verwirklichung von Subjektivität beinhaltet“ (ebd. 1981, S. 75). Trotz der mit lebensgeschichtlichen Ablaufprozessen in der Regel verbundenen Ergebnisbilanzierung macht Schütze (1981, S. 85) deutlich, „daß die meisten biographisch relevanten Handlungsschemata keineswegs der Modellvorstellung zweckrationalen Handelns entsprechen; das trifft selbst für biographische Entwürfe“ nicht zu.¹⁸ In der Regel sind die individuell verfolgten Entwürfe vielmehr relativ vage konzipiert und in den seltensten Fällen „nach dem klassischen Modell intentionalen Handelns gebaut: Formulierung des Ziels, Abwägen der Mittel, Entscheidung für einen Realisierungsweg, Durchführung des Handlungsschemas“ (ebd. 1981, S. 133–134). Schütze (1981) sieht gerade in der Flexibilität, die Wahl der geeigneten Mittel zur Durchführung der zukünftigen Situation zu überlassen, eine der grundlegenden Bedingungen für den Erfolg eines biografischen Entwurfs.

Neben biografischen Entwürfen identifizierte Schütze (1981) in den von ihm durchgeführten Interviews weitere Formen biografischer Handlungsschemata wie biografische Initiativen zur Änderung der Lebenssituation, episodale Handlungsschemata oder situative Bearbeitungs- und Kontrollschemas.¹⁹ Scheitert die Durchführung eines solchen Schemas, kann das Indivi-

¹⁸ Die klassische Definition des zweckrationalen Handelns stammt von Max Weber. Die idealtypischen „Bestimmgründe sozialen Handelns“ können nach Weber (1921, S. 44) zweckrational, wertrational, emotional oder traditional sein: „Zweckrational handelt, wer sein Handeln nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt: also jedenfalls weder affektiv (und insbesondere nicht emotional), noch traditional handelt.“ (ebd. 1921, S. 45)

¹⁹ Zu den weiteren, neben biografischen Entwürfen anzutreffenden Handlungsschemata, meint Schütze (1981): Falls kleinere oder grössere Zusammenhänge des Lebensablaufs als unattraktiv erscheinen, kann dies beim Subjekt eine Handlungsinitiative zu deren Veränderung anstossen, eine *biografische Initiative zur Änderung der Lebenssituation*. Im individuellen Lebensablauf gibt es sodann Phänomene des Erlebens von Neuem, deren biografische Relevanz sich erst im Nachhinein erweist (ebd. 1981). Solche Ablaufprozesse bezeichnet Schütze (1981) als *episodale Handlungsschemata*. Vordergründig dienen diese schlicht der Anreicherung des Erlebens mit neuen Eindrücken oder sie sollen dabei helfen, eine Phase der Stagnation oder Desorientierung aufzubrechen. Sie sind dabei jedoch „dezidiert für lebensgeschichtlich einschneidende Erlebnisse und daraus resultierende zentrale biographische Sinngebungen offen und bereit“ (ebd. 1981, S. 78). Häufig werden episodale Handlungsschemata z. B. in „Pufferphasen“ des Lebensablaufs enaktiert: nach dem Durchlaufen von Prüfungen und vor der Berufstätigkeit“ (ebd. 1981, S. 79). Gerät das Individuum in eine lebensgeschichtliche Situation, deren

duum schlimmstenfalls in einen „Strudel von Ereignisverkettungen“ (ebd. 1981, S. 80), also eine negative Fallkurve, geraten, auf die es nur noch passiv zu reagieren vermag. Als Beispiel nennt Schütze (1981) hierzu einen unerfüllten Heiratswunsch, nachdem für die angestrebte Bindung bereits im Voraus biografisch gewichtige Investitionen erfolgt sind, oder auch das unglückliche Scheitern an einer für den Handlungsentwurf entscheidenden Prüfung.

2.2.3 Prozesse des Erleidens als Verlaufskurven

In der Biografieforschung, in der sich mit der subjektiven Realität biografischer Prozesse befasst wird, wird dem interpretativen Paradigma (vgl. Wilson 1981) folgend in der Regel auf Phänomene des sozialen Handelns sowie der durch diese bedingten Identitätswandlungen fokussiert (Schütze 1981). In Biografien finden sich allerdings Schütze (1981) zufolge immer wieder Prozesse, die auf diesem Weg nur unzureichend erfasst werden können.²⁰ Im Lebensablauf gibt es Grundphänomene von Ereignisverkettungen, die sich nicht durch „Termini sozialen Handelns“ (ebd. 1981, S. 89) erschliessen lassen. Mit Schütze (1981, S. 89) kann dieser andere „Phänomenbereich, der mit dem Paradigma sozialen Handelns nicht erfassbar ist, mit dem Konzept des ‚Erleidens‘“ umschrieben werden. Bei der Untersuchung sozialer Erleidensprozesse wird häufig das Konzept der Fallkarriere als analytisches Begriffsinstrument eingesetzt. Schütze (1981) meint dazu kritisch, dass das Verlaufskurvenkonzept zur Erfassung von Phänomenen des Erleidens besser geeignet ist als jenes der Fallkarriere. Zur Analyse solcher Prozessstrukturen des Lebensablaufs schlägt Schütze (1981, 1982) deshalb in Anlehnung an Anselm L. Strauss das Konzept der Verlaufskurve oder *trajectory* in der Form einer theoretischen Verallgemeinerung medizinischer Verlaufskurven vor.²¹ So wird die Untersuchung

Probleme es mit den vorhandenen Mitteln nicht zu bewältigen vermag, können *situative Bearbeitungs- und Kontrollschemas* aktiviert werden.

²⁰ „Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Mikrotheorien ist es außerordentlich schwierig, soziale Aktivitäten jenseits des Paradigmas intentionalen Handelns als ‚äußerlich‘, durch soziale Verhältnisse bedingte Verkettung von Umständen zu erfassen, die Akteure in Ereignisabfolgen treiben, die jene ‚so nicht gewollt‘ hatten. Es gibt keine sozialwissenschaftlich fundierte Theorie des Erleidens neben den etablierten Theorien sozialen Handelns. Derartige Theorien des Erleidens wären jedoch erforderlich, um die Bedingtheit individueller (und kollektiver) sozialer Aktivitäten durch sozialstrukturelle Konstellationen erfassen zu können [...] Was fehlt sind theoretisch-empirische Konzepte kollektiver Wandlungsprozesse, in die individuelle Wandlungsprozesse als integrale Momente integriert sind.“ (Schütze 1982, S. 569)

²¹ „Das Konzept der Verlaufskurve (*trajectory*) wurde von Anselm Strauss ursprünglich für die Analyse von Patientenkarrieren entwickelt“ (Schütze 1982, S. 580). Nach Strauss (1994, S. 244) umfasst das Konzept „sowohl den Verlauf einer Krankheit als auch die mit der Kontrolle der Verlaufskurve verbundene Arbeit“. Die

des „Handelns und Erleidens im Alltag“ (Schütze 1984, S. 90) ermöglicht. Mit diesem Konzept lassen sich die „Ablaufdynamik und die sequentielle Organisation von sozialen Prozessen des Erleidens“ (Schütze 1981, S. 94) herausarbeiten, und zugleich kann die für die individuellen Erleidensprozesse charakteristische „zeitlich geordnete wechselseitige Durchdringung ‚sozialer‘ und ‚subjektiver‘ Prozesse“ (ebd. 1981, S. 94) thematisiert werden.²²

Verlaufskurven sind Prozesse des Lebensablaufs, in denen die Betroffenen sich in eine reaktive Haltung gezwungen sehen: Sie müssen auf äussere „Ereigniskaskaden“ (Schütze 1989, S. 31) reagieren, die nicht der eigenen Planung entspringen und nicht ihrer Entfaltung sowie Handlungskontrolle unterliegen. Das Individuum wird in Verlaufskurven durch äussere Ereignisverkettungen weitgehend fremdgesteuert, die seine „ursprünglichen geordneten Erwartungsmuster an soziale Abläufe und seine bisherigen langfristigen Handlungsschemata“ (ebd. 1989, S. 49) zerbrechen lassen. Ein geordnetes und selbstbestimmtes Handeln wird aufgrund der „übermächtigen Ereigniswelle“ (ebd. 1989, S. 49) immer schwieriger bis unmöglich, was

Phasen einer medizinischen Verlaufskurve beinhalten die „akute Krise“ (ebd. 1994, S. 286), mit der die individuelle Biografie z. B. durch einen Unfall verursacht „mit einem Mal stillsteht“ (ebd. 1994, S. 289) und die „peripheren Aspekte des Lebens in den Hintergrund treten“ (ebd. 1994, S. 290), die Stabilisierung der Krisensituation, den „Prozeß der Renormalisierung“ (ebd. 1994, S. 287) und schliesslich die Beendigung der Krise (ebd. 1994). Voraussetzungen für den Renormalisierungsprozess sind nach der Beobachtung von Strauss (1994) Initiatoren, wie z. B. Ärzte, biografische Ziele für das Individuum, auf die hingearbeitet werden kann, die Mobilisierung des Individuums sowie die Eignung des gewählten Vorgehens.

²² Schütze (2001, S. 139) definiert das Grundphänomen der Verlaufskurve wie folgt: „Der soziale und biographische Prozeß der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen immer schmerzhafter und auswegloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: Die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern werden von als übermächtig erlebten Ereignissen und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein passiven Reaktionen gezwungen. Im Laufe der verhängnisvollen Verkettung von Ereignissen werden sich die Akteure untereinander und auch sich selbst gegenüber fremd; sie reagieren irritiert, gereizt, verständnislos aufeinander, und sie sind erschrocken und traurig über ihr eigenes unerklärliches Verhalten. Das Chaos im Miteinanderleben und in der Haltung sich selbst gegenüber wird dann häufig als noch unerträglicher erlebt als die ursprünglichen Ereignisse und Bewegungsmechanismen der Verlaufskurve. Das Vertrauen in die Tragfähigkeit der gemeinsamen Lebensarrangements [...] und in die gemeinsame Zukunft geht verloren. Die Betroffenen reagieren auf die immer wieder eintretenden widrigen Ereignisse von Mal zu Mal unangemessener (zunächst hektischer und dann immer mutloser, lethargischer), und diese eigenen Aktivitätsbeiträge der Betroffenen verschärfen noch die Erleidens, Niedergangs- und Auflösungsmechanismen der Verlaufskurve. Das Verhängnis nimmt jetzt einen quasiautomatischen Verlauf; es ist für die Betroffenen überhaupt nicht mehr vorstellbar, daß der Gang der Ereignisse von ihnen beeinflusst oder gar kontrolliert werden könnte; und folglich werden sie in ihren Lebensorientierungen immer mutloser und in ihren Lebensaktivitäten immer passiver.“

ein tiefgreifendes Gefühl des Erleidens, ein „Sich-selbst-fremd-Werden“ (ebd. 1989, S. 31) erzeugt. In allen Verlaufskurven findet sich nach der Analyse von Schütze (1981, S. 90) ein diese prägendes „Muster sozialstruktureller Dimensionen von Prozessen konditioneller Gesteuertheit“. Unter dem Begriff der konditionellen Gesteuertheit versteht Schütze (1981, S. 95) den „Aspekt der äußeren, konditionellen Einwirkung auf die Sphäre sozialen Erfahrens und sozialer Aktivitäten“. Der Begriff verweist darauf, dass die „soziale Einheit (Person, Wirkgruppe, Organisation) die Ereignisse nicht in Form intentionaler, willentlich zugänglicher Orientierungsbestände erfährt, sondern daß diese ihr als intentionsäußerliche Auslösebedingungen gegenüberreten“ (Schütze 1982, S. 580).

Prozesse des Erleidens erfolgen nicht ungeordnet, sondern bilden eine konditionelle Verkettung von Ereignissen, die eine „globale sequenzielle Geordnetheitsstruktur auskristallisieren“ (Schütze 1981, S. 90). Sie verfügen über eine „in Grundelementen immer wiederkehrende sequentielle Ordnung“ (ebd. 1981, S. 90), die sich in einer „systematischen Abfolge von Stationspunkten des fortschreitenden Erleidensprozesses, in seinen kritischen Wendepunkten und in den kumulativen Kontrolldefiziten in seinen Höhepunktsphasen“ (ebd. 1981, S. 95) widerspiegelt. Zu diesen Stationspunkten zählen kurz gefasst der Prozess der Auslösung der Verlaufskurve, gefolgt von der vorübergehenden kurzen Phase einer unter grossem organisatorischen Aufwand aufrechterhaltenen labilen Ordnungsstruktur; der nächste Stationspunkt des Verlaufskurvenprozesses hat die Gestalt eines Zusammenbruchs aller selbstgesteuerten Handlungsmöglichkeiten mit einem umfassenden subjektiven Sinnverlust, während dessen das Individuum heftig ins „Trudeln“ (ebd. 1981, S. 99) gerät. Im Anschluss daran erfolgen unterschiedliche, nicht selten von signifikanten Bezugspersonen angestossene und begleitete Versuche, den Prozess des Erleidens in einer biografisch sinnhaften Weise zu überwinden und hinter sich zu lassen (ebd. 1981).

Schütze (1981) beschreibt die sequentielle Ordnung von Verlaufskurven wie folgt: Die *Auslösung einer Verlaufskurve* und der damit verbundene Zerfall des bestehenden „handlungsschematischen Aktivitätstableaus“ (ebd. 1981, S. 92) können schlagartig aufgrund eines einzelnen dramatischen Ereignisses erfolgen, wenn z. B. Krisenereignisse wie die Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit über das Individuum hereinbrechen. Fast ebenso häufig weisen Verlaufskurven nach Schützes (1981) Beobachtung allerdings keine einschneidende Anfangserlebnisphase auf, sondern entwickeln sich vorerst kaum bemerkt während der Durchführung eines biografisch relevanten Handlungsschemas, wenn z. B. die Abläufe eines Auswanderungsprozesses zu lebensgeschichtlich folgenreichen und negativen Ereignisverket-

tungen führen. Nach der Auslösung und dem Abflauen der ersten mit der Verlaufskurve verbundenen Orientierungslosigkeit versuchen die Betroffenen, sich auf die neue kritische Lebenssituation einzustellen. Sie bemühen sich, aus den widrigen Existenzbedingungen das Beste zu machen und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln eine *Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnungsstruktur* des Lebensablaufs zu erreichen (ebd. 1981). Dazu richten sie die volle Aufmerksamkeit auf die Diskrepanzen der krisenhaften Ereignisse, um deren Auswirkungen auf den persönlichen Alltag zu vermindern und die Kontrolle über die eigene Handlungsinitiative zurückzugewinnen. Auf diese Weise kann es den Betroffenen gelingen, ein „labiles Gleichgewicht zwischen der Organisation des Alltags und den schleichenden Verlaufskurvenproblemen“ (ebd. 1981, S. 98) herzustellen.

Meistens lassen sich nach Schütze (1981) die problematisierten Aktivitäten allerdings nur vorübergehend in den Bezugsrahmen des intentionalen Handelns zurückführen. Die erforderlichen Anstrengungen für die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts erschöpfen zunehmend die eigene Handlungsfähigkeit, bis die Verlaufskurvenbetroffenen den Anforderungen der sich rasch wandelnden Lebenssituation immer weniger gerecht werden. Schliesslich reicht dann oftmals ein einzelnes weiteres „herausgehobenes Ereignis (handlungsschematischer oder ereigniserzwungener Art) zur Auslösung der Verlaufskurve als sozialem Prozeß“ (ebd. 1981, S. 98). Die Logik des Verlaufskurvenmechanismus bringt es mit sich, dass das labile Gleichgewicht des Aushaltens immer neuartiger Schwierigkeiten früher oder später durch eine weitere Belastung entstabilisiert wird, die das „Faß des nur schwer beherrschbaren Chaos und Leidens, welche durch die ungeordneten, unerwarteten Außen-Ereignisse so machtvoll hervorgerufen sind, zum Überlaufen bringt“ (Schütze 1989, S. 50). Durch dieses krisenauslösende Ereignis wird eine „sowohl sozialstrukturelle als auch identitätswandelnde Grenze“ (Schütze 1981, S. 98) durchbrochen. Es bewirkt ein „Phänomen verschärfter zeitlicher Unwiederholbarkeit, d. h. die Unerbittlichkeit der Grenze zwischen ‚Vorher‘ und ‚Später‘“ (ebd. 1981, S. 98). Der „Mechanismus des Niedergangs“ (Schütze 2001, S. 140) wird dann unaufhaltsam, wenn sich die „Diskrepanzen zwischen Planungs- und Antizipationsvorstellungen auf der einen Seite und eingetretenen Ereignissen auf der anderen Seite“ (Schütze 1981, S. 91) durch die versuchten Bearbeitungsaktivitäten der Krisensituation noch weiter verschärfen und die Betroffenen letztlich keine Möglichkeit eines selbst intendierten Veränderungsprozesses zur Überwindung der Krisenphase mehr erkennen können.

Der Wendepunkt der „Entstabilisierung des labilen Gleichgewichts oder des ‚Trudelns‘“ (Schütze 1989, S. 50) im Verlaufskurvenprozess wird von Schütze (1989) als endgültiger Zu-

sammenbruch der Handlungsorientierung bezeichnet. Unabhängig von der Gestalt ihrer Auslösung ist allen Verlaufskurven diese „progressive Destabilisierung der bisher verfolgten biographisch relevanten Handlungsschemata“ (Schütze 1981, S. 92), der bisherigen Alltagsorganisation und Aktivitätsorientierung, gemeinsam. Nach der Überschreitung der Grenze zwischen dem „Aggregatzustand geordneter Erwartung und aktiver Gestaltung von Lebensereignissen einerseits und dem Aggregatzustand des Überwältigtwerdens“ (Schütze 1989, S. 49) durch äussere Bedingungen andererseits erlebt das Individuum einen einschneidenden „Übergang von der intentionalen Erfahrungs- und Aktivitätsform, die für soziales Handeln konstitutiv ist, zu der Erfahrungs- und Aktivitätsform konditionaler Gesteuertheit, die für individuelles und soziales Erleiden kennzeichnend ist“ (Schütze 1981, S. 90). Alle Abläufe der Verlaufskurve erscheinen den Betroffenen als fremd, und die früheren „Handlungsorientierungen, Erwartungsfahrpläne und Lebensmaximen“ (Schütze 1989, S. 51) sind nicht länger stimmig.

Grundlagentheoretisch bildet dieser biografische Stationspunkt nach Schütze (1981, S. 99) das „notwendige Endstadium eines endogenen Wandlungsprozesses der Kompetenzdegradation“. Dieses geht mit einem umfassenden Gefühl innerer Gelähmtheit und einem orientierungslosen Durcheinander von Aktivitäten einher, die als zutiefst widersprüchlich empfunden werden und in denen keine Leitlinien erkennbar sind (Schütze 1989). Das Erlebte lässt sich nicht mehr in den biografischen Erfahrungshorizont einordnen, und das „Aufmerksamkeitsfeld der Aktivitätsordnung zieht sich zusammen auf enge, nicht mehr behandlungsfähige Erleidensausschnitte“ (Schütze 1981, S. 99).

Schliesslich verlieren die Betroffenen die Kontrolle über alle eigentlich selbst zu verantwortenden „Aktivitätsimpulse und -beiträge“ (ebd. 1981, S. 99) und damit das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen. In diesem Stadium der Verlaufskurve empfinden die krisenbetroffenen Individuen gemäss Schütze (1981) ein tiefgehendes *Fremdwerden der eigenen Selbstidentität*, ihnen wird ihr „inneres Territorium“ (ebd. 1981, S. 89) fremd. Der umfassende Verlust der Handlungskontrolle bedeutet eine „Bankrotterklärung der bisherigen Identitätskonzeption und ihrer handlungsschematischen Entwürfe“ (ebd. 1981, S. 99). Dadurch kommt es zu einer „Entstabilisierung der ‚me-Bilder‘ bzw. Identitätsbilder“ (ebd. 1981, S. 99), zu einer „Störung der Reziprozitätskonstitution in Interaktionen mit signifikanten Interaktionspartnern und zur Zersetzung der vom Betroffenen adressierten moralischen Universalisierungsmechanismen“ (ebd. 1981, S. 100). Die bisher mühsam zusammengehaltenen „disparaten Versatzstücke der Alltagsexistenz“ (ebd. 1981, S. 99) erweisen sich als nicht

mehr miteinander vereinbar. Die Betroffenen entwickeln ein Lebensgefühl, das sie von der eigenen Lebensgeschichte abspaltet. Als „Unbeteiligt-Beteiligte“ (ebd. 1981, S. 99) erleben sie „Vorfälle der moralischen Selbstdegradation“ (ebd. 1981, S. 99), die sich nicht länger ignorieren oder beschönigen lassen. In dieser Phase des Verlaufskurvenprozesses reagieren Individuen in alltäglichen Handlungssituationen immer häufiger in einer Weise, die sie bisher an sich selbst nicht kannten und sich nicht erklären können. Die Zusammenbruchskrise hat die Form einer „fremdartigen Aktivitätsruption (Flucht, Freitod usw.), die aus den Betroffenen scheinbar unmotiviert hervorbricht“ (ebd. 1981, S. 99). Es kommt laut Schütze (1989) zu gefährlichen Fehlverhaltensaktivitäten, durch die ungewollt die erlebten Schwierigkeiten weiter verschärft werden.

Für gewöhnlich müssen Schütze (1981) zufolge die individuelle Handlungsorientierung und die eigene Selbstidentität erst völlig zusammenbrechen, ehe wirksame Bearbeitungsstrategien zur *Überwindung des Verlaufskurvenmechanismus* übernommen oder selbst entwickelt werden können. Der Zeitpunkt der Bewusstwerdung der Verlaufskurve ist dabei von Bedeutung für die Chance, diese handlungsschematisch kontrollieren sowie bearbeiten zu können und sie schliesslich zu überwinden (ebd. 1981). Für die Interventionsmöglichkeiten ist es nach Schütze (1984) notwendig zu verstehen, welche Umstände die Verlaufskurve verursacht haben und immer weiter zu ihrer Dynamik beitragen. Ob die Krisenphase durch ein einzelnes äusseres Ereignis ausgelöst wurde oder sich aus einem relevanten Handlungsschema entwickelte, beeinflusst die Möglichkeiten der handlungsschematischen Bearbeitung durch die Betroffenen sowie der „Verlaufskurvenprozessoren und -dritten“ (Schütze 1981, S. 102). Zunächst geht es darum, dass die Betroffenen ihren Schockzustand sowie ihre Lähmung abschütteln und neue „handlungsschematische Impulse der Verlaufskurvenkontrolle und der Gegenwehr“ (Schütze 1984, S. 95) entwickeln können. Gerade einige Typen biografischer Handlungsschemata lassen sich in diesem Stadium einsetzen, um „die im Rahmen von Verlaufskurven erfolgende konditionale Aktivitätssteuerung zumindest insoweit unter handlungsschematische Kontrolle zu bringen, daß der Betroffene wesentlichen Fronten seiner Selbstidentität und Selbsterfahrung wieder intentional begegnen kann“ (Schütze 1981, S. 88). Von besonderer Bedeutung für die Überwindung des Verlaufskurvengeschehens sind die Unterstützungsmöglichkeiten signifikanter Bezugspersonen. Auf sich allein gestellt fällt es meistens sehr schwer, den Verlaufskurvenmechanismus zu durchbrechen. Dazu sind „Aktivitäten des Biographieträgers, spezieller Verlaufskurvenprozessoren bzw. der Verlaufskurvendritten (der Angehörigen, Freunde usw.)“ (ebd. 1981, S. 146) zusammen nötig. Die Unterstützung

durch signifikante Bezugspersonen ist nach Schützes (1981, S. 89) Erfahrung mitentscheidend dafür, dass die Verlaufskurve mittels einer „Umdefinition der Selbstidentität theoretisch verarbeitet“ werden kann. Dadurch sowie durch weitere Gegenmassnahmen (vgl. ebd. 1981) kann es den Betroffenen schliesslich gelingen, wirksame Veränderungsinitiativen zu finden, etwas ganz Neues zu versuchen und ein geeignetes Befreiungshandeln zu entdecken, um den erlittenen Zusammenbruch der eigenen Handlungsorientierung zu überwinden und z. B. mit wiederhergestellter Kreativität einem erforderlichen biografischen Wandlungsprozess zu beginnen.

2.2.4 Biografische Wandlungsprozesse und Gesamtformung

Wandlungsprozesse der persönlichen Selbstidentität finden sich nach Schützes (1984) Beobachtung immer wieder als zentrale Elemente lebensgeschichtlicher Erzählungen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich biografische Erfahrungen zumindest in Teilen auf Veränderungen des Selbst beziehen. Das Auftreten solcher Wandlungsprozesse erfolgt im Gegensatz zu biografisch relevanten Handlungsschemata meist „überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (Schütze 1984, S. 92).²³ Häufig ist zuerst ein grundlegender und andauernder Veränderungsprozess erforderlich, bevor eine Krisenphase im Lebensablauf gemeistert und wieder eine aktive „handlungsschematische Einstellung zum Leben“ (Schütze 1981, S. 141) entwickelt werden kann. Manchmal verfügen Betroffene bereits zu Beginn eines kritischen Lebensereignisses über Vorahnungen der eigenen Entfaltungsmöglichkeiten. Aufgrund solcher Vorstellungen können sie „Such- und Anregungsmilieus“ (Schütze 1989, S. 31) aufsuchen, um neue Ideen zu entwickeln und Erfahrungen zu sammeln, die bei der Bewältigung einer Krise hilfreich sind. Während des Wandlungsprozesses entdecken Individuen so immer wieder Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten, die sie zuvor nicht besessen haben oder die ih-

²³ Die Kategorie des biografischen Wandlungsprozesses charakterisiert Schütze (2001, S. 142–143) wie folgt: „Biographische Prozesse der Wandlung sind dadurch gekennzeichnet, daß die Betroffenen in sich selbst – mehr oder weniger verwundert – neue Kräfte feststellen, mit denen sie zuvor überhaupt nicht gerechnet haben. Sie erleben zunächst mehr oder weniger undeutlich, beginnen allmählich aufmerksam zu werden und begreifen dann schließlich abrupt, daß sie Vollzüge beherrschen, an deren Meisterung sie vorher nicht zu denken wagten bzw. auf die sie gedanklich gar nicht gekommen wären. Der plötzlichen Erkenntnis geht ein Zustand der erheblichen Verunsicherung voraus, weil man nicht mehr mit sich selbst, seinem Alltagsleben und den anderen wichtigen Menschen in der eigenen sozialen Umgebung in Einklang ist.“

nen nicht bewusst waren.²⁴ Die neu erworbenen Fähigkeiten sind anfänglich ungewohnt und entspringen vielfältigen „Situationen des Erlebens von Neuem“ (ebd. 1989, S. 53), in späteren Phasen werden sie zunehmend bewusst zur Bewältigung der Veränderungen eingesetzt.

Kreative Veränderungsprozesse der Selbstidentität

In Ansätzen finden sich Wandlungen der Selbstidentität in allen Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs, z. B. auch im Rahmen der Durchführung biografischer Entwürfe. Allerdings stehen Veränderungsprozesse der „Innenwelt“ (Schütze 1984, S. 92) des Individuums in diesen zumeist nicht im Vordergrund. Es gibt jedoch zwei biografische Phänomenbereiche, in denen Wandlungsprozesse im Mittelpunkt stehen und die laut Schütze (1981, S. 124) stets mit „kategorialen Wandlungen der Selbstidentität“ verbunden sind. Bei diesen handelt es sich um die „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs“²⁵ (ebd. 1981, S. 103) sowie um Prozesse der „lebensgeschichtlichen Entfal-

²⁴ Typischerweise verweisen biografische Wandlungsprozesse Schütze (1989, S. 53) zufolge auf die „Innovationskomponente der Ich-Identität, der fortlaufenden Veränderung des Identitätszustandes, der Neuerfassung von Selbst-, Fähigkeits-, Welt- und Interaktionsaspekten, des Von-sich-selbst-überrascht-Seins, der Integration der Überraschungsgehalte in das eigene Selbstbild, des Eingewöhnens in und des Bauens auf neuen Fähigkeiten“. Häufig werden sich die Betroffenen auch in solchen Wandlungsphasen zeitweise selbst fremd und wissen nicht mehr, wie ihnen geschieht. Im Nachhinein fällt es ihnen deshalb nicht selten schwer zu erzählen, wie es zu einer lebensgeschichtlichen Veränderung gekommen ist, welche Auslöser diese hatte und welche Phasen sie genau durchlief. Oftmals können nur „Höhepunktssituationen berichtet werden, in denen die Veränderungen erstmalig deutlich wurden oder in denen es wegen der ‚Selbst-Verfremdung‘ zu Krisen der Handlungsorganisation kam“ (ebd. 1989, S. 60).

²⁵ Umschichtungen der dominanten Ordnungsstruktur des Lebensablaufs bedingen Schütze (1981) zufolge stets auch eine *Umschichtung der biografischen Gesamtformung*. Das Individuum verfügt über eine thematisch-autobiografische Gesamtansicht auf den eigenen Lebensablauf durch die „bewußtseinsmäßige (wenn auch nicht unbedingt reflektierte, theoretisch gezielt adressierte) Aneignung der biographischen Gesamtformung“ (ebd. 1981, S. 104). Unter dieser Gesamtstruktur versteht Schütze (1981, S. 104) die „dominante Ordnungsgestalt, die der Lebensablauf im Verstreichen von Lebenszeit für den Biographieträger, seine signifikanten Interaktionspartner, aber auch für dritte Beobachter allmählich annimmt“. Sie ist bestimmt durch die „Aufschichtung der lebensgeschichtlich eingegangenen Ordnungsstrukturen“ (ebd. 1981, S. 105), durch die Kombination und durch das Zusammenspiel biografischer Entwürfe und Handlungsschemata sowie der weiteren Prozessstrukturen, an denen sich der Lebenslauf bisher abgearbeitet hat und sich in der Gegenwart ausrichtet. Die biografische Gesamtformung weist dabei nach Schütze (1981, S. 104) stets eine „kommunikative Orientierungsform“ auf: Sie ist auf signifikante Interaktionsbeteiligte bezogen und offen für eine theoretisch-reflektorische Adressierung. Dies bedeutet nicht, dass das Individuum die thematische Gesamtgestalt des eigenen Lebensablaufs ununterbrochen reflektierend vor Augen hat. Dennoch prägt die biografische Gesamtformung, wenn zumeist auch nur in Aus-

tung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität“ (ebd. 1981, S. 103). Die *Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität* setzt beim Individuum eine „Offenheit für kreative biografische Wandlungsprozesse“ (Schütze 2005, S. 214) voraus, für Prozesse der „Entfaltung von inneren kreativen Veränderungspotentialen“ (Schütze 1994, S. 20). In solchen Lebensabschnitten wird die Wandlung der Selbstidentität zu einem „langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen“ (Schütze 1981, S. 103).

schnitten dem Individuum bewusst oder thematisch erfasst und bearbeitet, „als faktisch für den Lebensablauf und in der tagtäglichen Alltagsrealität wirksames Orientierungs- und Steuerungspotential“ (ebd. 1981, S. 104) die Prozesse des Lebensablaufs. Die biografische Gesamtformung ordnet in dieser Weise „systematisch Phasen der Lebensgeschichte unter generelle Erfahrungsprinzipien“ (Schütze 1984, S. 92) ein. Die lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen bestimmen, welche „Orientierungsmuster der Selbst- und Weltdeutung“ (Schütze 1981, S. 125) für die biografische Einordnung früherer und jetziger Erfahrungen und Aktivitäten relevant sind. Auch die „sozialstrukturellen Lebensumstände“ (ebd. 1981, S. 125), mit denen Individuen sich im Lebensablauf konfrontiert sehen, sind ein Resultat der Aufschichtung bisheriger Ordnungsstrukturen, die sowohl intentionale wie auch konditionelle Steuerungselemente umfassen. Welche „Zukunftshorizonte“ (ebd. 1981, S. 125) sich dem Individuum anbieten, ist abhängig von der „Summe der erfahrenen und erlebten lebensgeschichtlich vergangenen Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs und der Lebensführung“ (ebd. 1981, S. 125). Der Begriff der biografischen Gesamtformung umfasst nach Schütze (1981) somit gleichermassen gesellschaftlich-strukturelle Komponenten wie auch innere Orientierungskomponenten der Individuen und verweist in dieser Weise auf die Grundannahmen des eingangs diskutierten biografischen Paradigmas (Bartmann 2005; Dausien 2013). In den Prozessen des Lebensablaufs ist nach Schütze (1981) die Verflechtung gegenwärtiger und früherer Erfahrungen zumindest in Teilen handlungsbestimmend. In der Konsequenz erweist sich die biografische Gesamtformung eines Individuums als ein wirksames „System der Aktivitätssteuerung“ (ebd. 1981, S. 126). Damit verbunden sind relativ stabile Konfigurationen spezifischer Merkmalsdimensionen, die als „Identitätsbestimmungen“ (ebd. 1981, S. 109) wirksam sind, als weitgehend stabile „Identitätsausstattung“ (Schütze 1984, S. 87). In ihrer Gesamtheit bilden diese Dimensionen den Kern einer „unterscheidbaren, als Selbstidentität erfahrbaren Personenstruktur“ (Schütze 1981, S. 110). Für den individuellen Lebensablauf bedeutsam ist, dass sich diese tiefverwurzelten Komponenten der Identitätsbestimmung widerstrebender verändern als die in der Durchführung befindliche Ordnungsstruktur. Die Veränderung der Selbstidentität ist nur als „kategoriale Systemänderung der gesamten identitätsstrukturellen Merkmalskonfiguration“ (ebd. 1981, S. 110) möglich. Daraus ergibt sich ein leistungsfähiger Verzögerungsmechanismus, sodass die Wandlung der Selbstidentität häufig gegenüber dem „Fortschreiten des wandlungsleitenden ordnungsstrukturellen Prozesses bzw. hinter der Umschichtung, die zwischen diesen Prozessen stattfindet“ (ebd. 1981, S. 110) zurückliegt. Gerade deshalb wird eine Umschichtung der biografischen Gesamtformung zumeist als besonders schwierig empfunden. Für das Individuum ist es nicht ohne weiteres vorstellbar, dass etwas so Einschneidendes passieren kann, dass eine „neue und andere Einstellung zur eigenen Selbstidentität möglich, praktikabel und lebenswert“ (ebd. 1981, S. 115) bzw. ein tiefgreifender Wandlungsprozess für das Fortschreiten im individuellen Lebensablauf manchmal schlicht unerlässlich ist.

Biografische Wandlungsprozesse verlaufen nicht von selbst, sondern sind an Bedingungen gebunden. Die von Krisenphasen Betroffenen sind in der Anfangsphase eines Wandlungsprozesses „vagen, unterschiedlichen, desorientierenden Strebungen“ (Schütze 1991, S. 219) ausgesetzt. Sie können nur schwer begreifen, was mit ihnen eigentlich passiert. In der Folge ziehen sie sich häufig von ihren sozialen Kontakten zurück. Sie begeben sich auf die Suche nach geeigneten Strategien der Krisenbewältigung und widmen sich dem Ausprobieren neuer Handlungsalternativen. Hilfreich für die Umformung der Selbstidentität sind *Möglichkeiten des offenen und nichtkontrollierten Gedankenaustausches*. Durch kreative „Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernstrategien“ können Schütze (1994, S. 30) zufolge neue Sichtweisen gewonnen werden. Für deren Wirksamkeit ist es notwendig, dass sie sich zu einer „reflexiven Gesamthaltung“ (ebd. 1994, S. 30) integrieren lassen. Die eingesetzten Handlungsstrategien müssen „in ihrem Zusammenwirken, in ihrer jeweiligen Funktionalität und Relativität wenigstens ansatzweise spürbar“ (ebd. 1994, S. 30) sein.

Schütze (1991, S. 219) bezeichnet dieses Stadium der Krisenbewältigung als *Moratorium im Wandlungsprozess*: In Moratoriumsphasen suchen die Krisenbetroffenen „noch ohne reflektive Selbsterkenntnis über ihre innere Veränderung, ein Refugium der Ruhe, des Moratoriums, in welchem man nachdenken und mit phantasievollen Handlungsverrichtungen experimentieren kann. Diese Handlungsverrichtungen zählen noch nicht als wirkliche ‚Ernstfälle‘, weil ihre biographische, energiemäßige, soziale und materielle Basis die des Versuchsarrangements ist; sie sind von den Interaktionspartnern noch nicht als im Arbeitsablauf folgenreiche und unwiderrufliche deklariert“. Eine zentrale Strategie während der Moratoriumsphase biografischer Wandlungsprozesse bildet das *Aufsuchen besonderer Anregungsmilieus*, in denen die Krisenbetroffenen Neues ausprobieren und erleben können (ebd. 1991). Anfänglich sind Wandlungstendenzen Schütze (1991) zufolge in jeder persönlichen Lebensgeschichte erst als unbewusste Möglichkeiten vorhanden. Die Betroffenen wissen nicht viel über die eigenen Handlungspotentiale, die in ihnen schlummern und zur Krisenbewältigung eingesetzt werden können. Sie suchen nach neuen Situationen, um die noch ungewohnten Handlungsalternativen auszuprobieren und potentiell hilfreiche Erfahrungen zu sammeln. Das „Neue wird dann zum Resonanzboden für die Wellen noch unbewußter Bestrebungen, das Rätselhafte in einem selbst zu entziffern und Themen für die noch dunklen Möglichkeiten der eigenen Entwicklung zu finden“ (ebd. 1991, S. 219). Der Zustand des Moratoriums bietet dem Individuum Gelegenheit für kreative Entfaltungsprozesse. Er bietet Raum, Neues zu denken und zu

entdecken, sich selbst „auf eine ganz neuartige Weise wahrnehmungs-, empfindungs-, denk- und handlungskompetent“ (ebd. 1991, S. 219) zu erfahren.

Für die Entfaltung kreativer Veränderungsprozesse sind neben neuen Anregungsmilieus die *Beziehungen zu lebensgeschichtlichen Beraterinnen und Beratern* besonders einflussreich. Diese können den „Blick für die von einem selbst zunächst noch nicht entdeckten oder noch nicht verstandenen eigenen Möglichkeiten“ (Schütze 2001, S. 145) öffnen. Weil die Krisenbetroffenen anfänglich das eigene Potential für die notwendige Weiterentwicklung ihrer Selbstidentität im Wandlungsprozess nicht kennen, rufen sie laut Schütze (1989) häufig neue und bestehende Bezugspersonen auf den Plan. Signifikante Bezugspersonen helfen gemäss Schütze (1989) in wechselseitiger Perspektivenübernahme die „Emergenz und Produktivität“ (ebd. 1989, S. 61) der eigenen Identität, der persönlichen Andersartigkeit, zu entdecken, und zeigen Wege auf, diese Andersartigkeit kreativ für den Wandlungsprozess einzusetzen. Manchmal ermöglicht erst die kompetente Unterstützung durch solche „Lebensberater“ (Schütze 1991, S. 219) als „Förderungsinstanz“ (Schütze 2005, S. 220), die eigenen Potentiale in Krisenphasen auszuschöpfen: „Der signifikante andere bietet in derartigen Situationen von Orientierungsschwierigkeiten Themen der Weltbetrachtung an, richtet die Aufmerksamkeit aus, spiegelt die nicht gesehenen eigenen Fähigkeiten wieder, ermutigt dazu, bisher nur Geahntes genau zu betrachten und zu durchdenken.“ (Schütze 1991, S. 219) Begegnungen mit solchen Menschen, die fördernd und beschützend wirken, sind „ein typisches Element in vielen wandlungsdominanten Lebensgeschichten“ (ebd. 1989, S. 61). Sie können dem Individuum in Krisenphasen so etwas wie einen Spiegel vorhalten und dadurch zu einer neuen, offenen Haltung gegenüber den eigenen Möglichkeiten verhelfen.

Biografische Wandlung ist für Schütze (1991, S. 219) stets ein „Lernprozeß“: Es handelt sich dabei nicht um ein Lernen von Inhalten, die von aussen an das Individuum herangetragen werden, sondern es geht um ein Lernen, das die innere und äussere soziale Situation der Betroffenen in nicht vorausgesehener Weise verändert. Lernprozesse in biografischen Wandlungsphasen haben gemäss Schütze (1991) die Eigenschaft, Bedeutung über die ursprünglich vorliegende Krisensituation hinaus zu gewinnen. Die Betroffenen entwickeln während des Veränderungsprozesses ihrer Selbstidentität – nachdem sie die anfänglichen Irritationen und Verunsicherungen hinter sich gelassen haben – eine „ganz neue sensible, offene, ideensuchende systematische Haltung zur Welt, zu den anderen, zu sich selbst“ (ebd. 1991, S. 218). Diese offene Haltung ergibt sich aus den neu gestalteten Beziehungen zu der eigenen Lebenssituation, zu den signifikanten Bezugspersonen sowie zu den relevanten Orten und Dingen im

Lebensablauf. Im inneren Orientierungssystem der Krisenbetroffenen finden dabei tiefgreifende Wandlungsprozesse, also „ganzheitliche“, d. h. gefühlsmäßige und gedankliche, Veränderungen statt, welche sie die eigene Lebenssituation, die Welt, die Beziehung zu den anderen und zu sich selbst und die eigene Vergangenheit und Zukunft neuartig sehen lassen“ (ebd. 1991, S. 218). Marotzki (1990) verwendet für einen solchen Lernprozess, der mit einer Veränderung des individuellen Welt- und Selbstbildes einhergeht, den Begriff des *Bildungsprozesses*.

2.3 Lehren und Lernen im Lebensablauf

In den vorausgehenden Abschnitten wurden die grundlegenden *Prozessstrukturen des Lebensablaufs* systematisch dargestellt, die Schütze (1981) im Rahmen seiner Mikroanalyse autobiografisch-narrativer Interviews entdeckt hatte. Bei der Interpretation der durchgeführten Interviews mit Hochschullehrenden erwiesen sich insbesondere die beiden Grundkategorien Verlaufskurve sowie biografischer Wandlungsprozess als zentral für die Präsentation der Fallbeschreibungen zur Entwicklung individueller Lernvorstellungen auf dem Weg in die Lehrtätigkeit.²⁶

In einem nächsten Schritt erfolgt eine an Marotzki (1990) orientierte begriffliche Differenzierung lebensgeschichtlicher *Lern- und Bildungsprozesse*, sowie eine auf Reusser und Pauli (2014) basierende Bestimmung des Konzepts der *Lehrvorstellungen*. Daran anschliessend wird expliziert, wie lerntheoretische Weiterentwicklungen, insbesondere der Ansatz des Konstruktivismus (Glaserfeld 1992a, 1995, 2012), zur Ausbildung einer *neuen Lernkultur* mit einer Vielfalt alternativer Lernformen beitrugen (vgl. Terhart 2005, 2009). Diese Entwicklungen sind für das eingangs formulierte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bedeutsam: Es lässt sich vermuten, dass die im Kontext neuer Lernformen gesammelten biografischen Erfahrungen der schulischen Laufbahn die Ausformung individueller Lehr- und Lernvorstellungen bei Hochschullehrenden massgeblich mitbestimmen.

2.3.1 Lebensgeschichtliches Lernen als Lern- und Bildungsprozess

Bildung wird nach Kerres und Lahne (2009, S. 347) immer deutlicher als eine entscheidende Komponente der „Gestaltung persönlicher Lernbiographien“ wahrgenommen und stellt damit einen zentralen Bestandteil der Selbstidentität dar. Typischerweise ist dabei Lernen längst nicht mehr auf vordefinierte Abschnitte wie die obligatorische Schulzeit beschränkt sondern

²⁶ Vgl. Kapitel 4.

als lebenslanges Lernen entlang der gesamten Biografie zu finden. Mit Blick auf das Lernen im Lebensablauf lässt sich nach Schulze (2007) grundsätzlich zwischen Lern- und Bildungsprozessen unterscheiden. Von Marotzki (1990) stammt eine fundierte Diskussion dieser Unterscheidung aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Demnach erfolgt Lernen immer „in (sozialen) Kontexten“ (ebd. 1990, S. 35) und es lassen sich dabei Prozesse unterschiedlicher Ebenen identifizieren. *Lernprozesse*, die auf einer Verhaltensänderung aufgrund der Verkopplung von Reiz und Reaktion beruhen, werden durch die klassischen Lerntheorien der Lernpsychologie erfasst (ebd. 1990; Schulze 2007). Lernprozesse, die mit einer Veränderung des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses verbunden sind, werden von Marotzki (1990) als *Bildungsprozesse* definiert. Solche Wandlungsprozesse erfolgen über den gesamten Lebensablauf. Sie werden dabei häufig durch „krisenartige Erfahrungen“ (Koller 2007, S. 71) ausgelöst – also durch die Erfahrung des Neuen oder Fremden, das sich nicht ohne weiteres in bestehende Kategoriensysteme einordnen lässt – und bedingen nach Kokemohr (2007, S. 21) eine „Veränderung von grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs“.²⁷

Schulze (2007) meint zur gängigen Verwendung des Bildungsbegriffs kritisch, dass diese im wissenschaftlichen Sinne häufig widersprüchlich ist und auf keinen eindeutig umrissenen Gegenstandsbereich verweist. Auch die Einschränkung auf die theoretische Diskussion von Bildungsprozessen, wie sie von Marotzki (1990) vorgenommen wird, hält Schulze (2007) für unzureichend. Diese lässt letztlich offen, was solche biografischen Wandlungsprozesse z. B. für Bildungsorganisationen oder die Bildungspolitik bedeuten. Deshalb schlägt Schulze (2007) vor, Bildungsprozesse als eine spezifische Form komplexer und längerfristiger Lernprozesse unter weiteren zu verstehen und im Rahmen einer biografisch ausgerichteten Lern-

²⁷ Nach der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2007, 2012) bedingt Bildung einen Veränderungsprozess, der zu neuen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemlagen führt, um diesen besser gerecht zu werden. Das Fremde bricht in das vertraute Welt- und Selbstverhältnis ein und widersteht der „Deutung in dessen Grundfiguren“ (Kokemohr 2007, S. 14). Bildung wird dabei als ein „Prozess der Be- oder Verarbeitung von [...] Erfahrungen“ (ebd. 2007, S. 21) verstanden, der die bestehende Konfiguration von Subjekt und Welt verändert. Mit solchen Erfahrungen sind durchaus nicht immer „dramatische oder gar katastrophale Entwicklungen gemeint, sondern lediglich solche Situationen oder Konstellationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird“ (Koller 2012, S. 71). Nach Kokemohr (2007, S. 16) hat ein solcher Bildungsbegriff den Vorteil, das „Krisenhafte von Bildungsprozessen in den Blick zu bringen und das grundsätzlich Prekäre eines jeden Welt- und Selbstentwurfs gegenwärtig zu machen“.

theorie einzuordnen. Anders als elementare und kurzfristige Lernprozesse ist der Bildungsprozess auch bei Schulze (2007, S. 155) seinem Wesen nach ein „unbegrenzter individueller Lernprozess, der nie zu einem Ende kommt“. Individuelle Biografien sind diesen Überlegungen folgend an Personen gebundene und durch den gesellschaftlich-strukturellen Kontext beeinflusste, jedoch nicht determinierte Lernbiografien – oder anders ausgedrückt: Lebensgeschichten sind in modernisierten modernen Gesellschaften immer auch Lerngeschichten (ebd. 2007).

2.3.2 Begriffsdefinition Lehrvorstellungen

Lehrvorstellungen beziehen sich auf die Ermöglichung kurz- oder auch längerfristiger, mehr oder weniger komplexer Lernprozesse, die zumeist „innerhalb fester Schemata“ (Marotzki 1990, S. 41) das Wissen vermehren, aber damit zusammenhängende Veränderungen des Welt- und Selbstbildes nicht grundsätzlich ausschliessen. Im englischen Sprachraum findet sich in diesem Zusammenhang nach Reusser und Pauli (2014, S. 642) häufig die Verwendung des Begriffs *teacher beliefs*.²⁸ Den subjektiven Überzeugungen von Lehrpersonen wird „eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Berufshandelns zugeschrieben, indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (ebd. 2014, S. 642). Allerdings findet sich gemäss Reusser und Pauli (2014) in der Forschung zum Lehrberuf kein Konsens darüber, was mit den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen präzise gemeint ist und worin sich diese von nahestehenden Begriffen wie Vorstellungen, Wertungen, Orientierungen oder Einstellungen und Haltungen unterscheiden. Dies wird auf unterschiedliche Forschungsperspektiven zurückgeführt, wobei *teacher beliefs* international am häufigsten verwendet wird. Der Begriff der Vorstellungen (im englischen Sprachraum: *conceptions*) wird oftmals als „übergreifende Bezeichnung verwendet, die sowohl Wissen als auch Beliefs einschliesst“ (ebd. 2014, S. 647).

Entsprechend formulieren Reusser und Pauli (2014, S. 642–643) eine relativ breit gehaltene Begriffsdefinition: Bei *Lehrvorstellungen* handelt es sich demnach um „eine Bewertungs-

²⁸ Den Unterschied zwischen Wissen und Vorstellungen oder Überzeugungen beschreibt Oevermann (2004, S. 175) wie folgt: „Überzeugungen bestehen zwar wie das Wissen aus propositionalen Gehalten, bleiben aber im Unterschied zu diesem grundsätzlich an die konkreten Erfahrungssubjekte und deren Perspektivität gebunden. Sie sind immer die Überzeugungen einer konkreten Lebenspraxis. Man kann sie deshalb auch im Unterschied zum Wissen nicht archivieren, kodifizieren, systematisieren und eigens bearbeiten.“

komponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“. Bemerkenswert an dieser Definition ist neben dem Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Lehrvorstellungen und der Bewertung spezifischer Lehr- und Lernprozesse insbesondere der angenommene Einfluss solcher Vorstellungen auf die Handlungsorientierung der Lehrenden. Lehrvorstellungen spiegeln dabei nicht allein die individuellen Überzeugungen von Lehrenden wider, sondern als „berufsbio-graphisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung stehen sie ebenfalls für das kulturelle Erbe von Schule“ (ebd. 2014, S. 644). Lehrvorstellungen werden nicht erst durch die eigenen Erfahrungen in der Lehre geformt. Lehrende erwerben Reusser und Pauli (2014) zufolge ihre Vorstellungen zum Lehren und Lernen frühzeitig in ihrer Lernbiografie. Bereits während der eigenen schulischen Laufbahn entwickeln sie „stabile Vorstellungen und Denkgewohnheiten darüber, wie Lernen in der Schule funktioniert und wie man unterrichtet“ (ebd. 2014, S. 645). Auch Oevermann (2004, S. 175) verweist darauf, dass sich die Herkunft von Überzeugungen grundsätzlich als ein strukturierender und lebenserhaltender „Niederschlag von Erfahrungen“ im andauernden individuellen Sozialisationsprozess beschreiben lässt.

2.3.3 Lernbegriff und lerntheoretische Ansätze

Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen des Lehrens und Lernens fällt nach Terhart (2005, S. 14) in das Gebiet der „Psychologie einerseits und Pädagogik bzw. Didaktik andererseits“. Gegenstand der *Didaktik* als Wissenschaftsbereich bildet nach Kiper und Mischke (2004, S. 13) die „Theorie des Lehrens und Lernens“. Zumeist wird in Definitionen der Didaktik auch die Praxis des Lehrens und Lernens zu deren Gegenstandsbereich gezählt. Didaktik verfügt über eine Geschichte, die weit zurückreicht (vgl. ebd. 2004; Terhart 2005, 2009) und beinhaltet Arnold (2005, S. 1) zufolge eine „Vielzahl von Theorien und Modellen, mit denen menschliches Lernen erklärt wird“. Sie verweist auf gesellschaftliche Überzeugungen und Wissensbestände, wann im Lebensablauf gelernt werden soll, ob ein lebenslanges Lernen oder ein auf bestimmte Zeiten begrenztes Lernen angemessen ist und mittels welcher Lernszenarien die gesetzten Lernziele am wahrscheinlichsten zu erreichen sind (ebd. 2005). Gelingt Lernen in der Form des individuellen Lernens am besten oder zusammen in Gruppen?

Ist selbstbestimmtes Lernen am erfolgversprechendsten oder führt eher fremdgesteuertes zu den angestrebten Lernprozessen? Didaktik liefert gemäss Kiper und Mischke (2004, S. 13) Erklärungen darüber, „was gewusst und gekonnt und warum und wozu es gelernt werden soll und wirft damit Fragen nach übergeordneten Leitideen des Unterrichts“ auf. Sie stützt sich dazu auf „Entwicklungs- und Lerntheorien“ (ebd. 2004, S. 13) ab. Die vertiefte Berücksichtigung psychologischer und pädagogischer Konzeptionen und Erkenntnisse ist nach Terhart (2005) für die Beschäftigung mit Fragen zum Lehren und Lernen unvermeidlich. Friedrich und Mandl (1997, S. 258) weisen darauf hin, dass die Entwicklung von Bildungsangeboten „in hohem Maße von den jeweils zugrunde liegenden Vorstellungen über Lernen abhängt“. Aus diesem Grund trägt nach Arnold (2005, S. 1) z. B. die zunehmende Verwendung digitaler Medien in Unterricht und Lehre zu einer „Renaissance der Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Ansätzen“ bei. Im Zuge der lerntheoretischen Entwicklung verlagerte sich das didaktische Interesse von den Zusammenhängen des Lehrens auf die Untersuchung der Methoden und Szenarien, die die beste Förderung individueller Lernprozesse ermöglichen (Kiper und Mischke 2004). In der neueren didaktischen Diskussion sind nach Reinmann-Rothmeier (2003) drei Lerntheorien von vorrangiger Bedeutung: der Behaviorismus, der Kognitivismus sowie der Konstruktivismus. Diese lerntheoretischen Ansätze werden im Hinblick auf die Ausbildung einer neuen Lernkultur von Baumgartner (2003, S. 3) als die „drei einflussreichsten Theoriesysteme der letzten Jahrzehnte“ bezeichnet.

Behaviorismus und Kognitivismus

Die Ansätze des *Behaviorismus* dominierten die Denkrichtungen der Psychologie und Lernforschung vom Beginn des letzten Jahrhunderts an bis zur kognitiven Wende in den 1960er-Jahren (Arnold 2005). In der behavioristischen Lerntheorie wird von der Annahme ausgegangen, dass Lehrende über umfassende Kenntnisse darüber verfügen, was die Lernenden zu lernen haben (Baumgartner 2003). Lernen wird im Behaviorismus „als konditionierter Reflex gesehen, der durch Adaption erworben wird. Wir müssen daher den Lernenden ‚nur‘ den geeigneten Stimulus (Reiz) präsentieren, um ein bestimmtes Verhalten (Reaktion) hervorzurufen“ (ebd. 2003, S. 3). Zu Beginn bildete das Einüben gewünschter Reaktionen auf spezifische Reize den einzigen Gegenstand behavioristischer Untersuchungen. Dieses wurde als klassische Konditionierung bezeichnet. Später wurde die Methode durch das operante Konditionieren erweitert. Darunter wird die Verstärkung von erwünschten Reaktionen durch Belohnung verstanden. Unerwünschtes Verhalten wird dagegen bestraft. Dabei erwies sich nach

Arnold (2005) die Anwendung positiver Verstärkung als wirksamer. Sobald eine Verknüpfung zwischen einer Reaktion und dem auslösenden Reiz zuverlässig eintritt gilt ein erwünschtes Verhalten als gelernt. Arnold (2005, S. 3) zufolge sind nach der Überzeugung des Behaviorismus Lernprozesse „vollständig durch die ‚Lehrenden‘ steuerbar“. Die beim Lernen ablaufenden Vorgänge im Gehirn werden kaum berücksichtigt, sie bilden nach Kerres und de Witt (2002, S. 4) den Inhalt einer „black box“, die gefüllt werden muss. Angestrebt werden keine bewusst ablaufenden kognitiven Vorgänge, beim Behaviorismus steht die „Verhaltenskontrolle“ (Terhart 2005, S. 54) im Vordergrund. Lernen ist dabei gemäss Otto et al. (2011, S. 34) als „fremdgesteuerter Prozess“ zu verstehen, bei dem Lernende lediglich als passive Wissensempfänger figurieren. Für wissenschaftliche Erklärungen der stattfindenden Lernprozesse haben sie nach dieser Sichtweise keine entscheidende Bedeutung (ebd. 2011). Seit der kognitiven Wende verringerte sich der Einfluss des behavioristischen Ansatzes (Terhart 2009). Eine wesentliche Ursache dafür bildet nach Baumgartner (2003, S. 3) die Erkenntnis, dass durch das „Reiz-Reaktions-Schema die Komplexität der menschlichen Lernprozesse“ kaum zufriedenstellend erklärt werden kann. Individuelle Lernprozesse sind äusserst komplexe und aktive Abläufe. Das behavioristische Modell kann gemäss Kerres und de Witt (2002, S. 4) wohl das Erlernen „elementarer Verhaltensweisen“ nachvollziehen, jedoch sind Lernende darüber hinaus viel mehr als lediglich passive Reizempfängerinnen und -empfänger.

Im lerntheoretischen Ansatz des *Kognitivismus* wird gemäss Arnold (2005, S. 1) dagegen die herausragende Stellung „interner Prozesse und kognitiver Strukturen des Verstandes“ beim Lernen hervorgehoben. Dabei wird das Gehirn als Instrument der „Informationsverarbeitung“ (Terhart 2005, S. 54) verstanden, das über eine leistungsstarke „Verarbeitungs- und Transformationskapazität“ (Baumgartner 2003, S. 3) verfügt. Aus kognitivistischer Sicht bedeutet Lernen, „kognitive Strukturen zu entwickeln, immer wieder zu verändern und dabei Wissen aufzubauen“ (Arnold 2005, S. 4). Charakteristisch für den kognitivistischen Ansatz ist die Orientierung am Computermodell: Ein innerer Apparat vermittelt ähnlich wie bei einer Rechenmaschine zwischen den wahrgenommenen Eindrücken der Aussenwelt sowie dem Denken und Handeln der Lernenden (Terhart 2005). Im Mittelpunkt stehen dabei nach Arnold (2005, S. 3) Phänomene wie „Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Problemlösestrategien, Sprechen und Sprachverstehen als wichtige Aspekte beim Erwerb komplexer Wissensstrukturen und Konzepte“. Die zentrale Funktion der Lernprozesse bildet das Lösen von Problemen: Wesentlich ist das Entdecken der richtigen Methoden und Verfahren, mittels derer sich korrekte Antworten auf die vorgegebenen Probleme finden lassen (Baumgartner 2003). Nicht für

jedes Problem existiert dabei eine einzige zutreffende Lösung, manchmal können durchaus unterschiedliche Wege zu den gesuchten Resultaten führen. Typisch für den kognitivistischen Ansatz ist gemäss Baumgartner (2003, S. 3), dass die Aufgaben „didaktisch bereinigt“ gestellt werden. Damit ist gemeint, dass als irrelevant eingeschätzte Aspekte in der Vorbereitung entfernt und die Aufgaben dadurch vereinfacht werden. Die in dieser Weise präparierten Aufgabenstellungen werden durch die Lernenden weitgehend selbstständig gelöst. Dadurch verringert sich das ausgeprägte Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden erheblich, das für den Behaviorismus typisch ist (ebd. 2003). Allerdings sind kognitivistische Lerntheorien immer noch zu wenig ausdifferenziert, um eine befriedigende Erklärung der Komplexität von Lernprozessen zu ermöglichen: „Die Bedeutung sozialer, emotionaler und motivationaler Prozesse wird vernachlässigt. Soziale Einbettung von Lernen und Kognition findet kaum Beachtung.“ (Arnold 2005, S. 4) Kritisiert werden insbesondere die Beschränkung des Lernens auf kognitive Vorgänge sowie die Vorstellung der umfassenden externen Steuerbarkeit von Lernprozessen (ebd. 2005).

Lerntheoretische Grundannahmen des Konstruktivismus

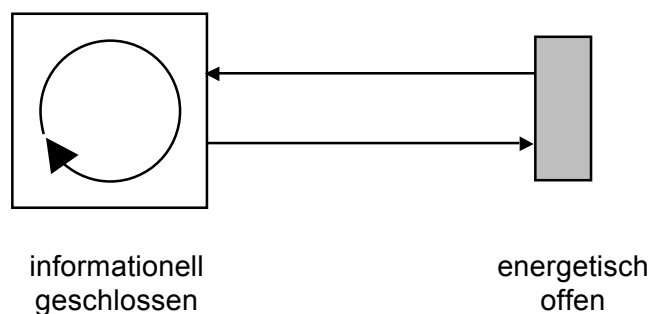
Bei den Ansätzen des *Konstruktivismus* (Glaserfeld 1992a, 1995, 2012) richtet sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf die individuellen Lernprozesse der Lernenden. Einen wesentlichen Vorteil der aktuellen Lerntheorien sieht Arnold (2005, S. 4) darin, „handelnde Lernende in den Mittelpunkt der Theoriebildung zu stellen und mit der Vorstellung der prinzipiellen Steuerbarkeit des Lernens von außen zu brechen“. Ausgangspunkt der Entwicklung dieser Ansätze bildete nach Arnold (2005, S. 5) das Problem des „trägen Wissens“. Dieses Phänomen bezieht sich auf ein Wissen, das vielleicht für eine Prüfung nützlich sein kann, aber in realen Problemsituationen nicht anwendbar ist (Kerres und de Witt 2002). Arnold (2005) nennt als Beispiel dafür das Lernen von Fremdsprachenvokabeln, die sich in realen Situationen des Alltagslebens nicht mehr in gewünschter Weise abrufen lassen. Gemäss Hallitzky und Seibert (2009, S. 225) basieren die konstruktivistischen Ansätze „auf einer ideengeschichtlichen Tradition, die von Platon über Kant und den deutschen Idealismus bis in die Gegenwart in verschiedenen Spielarten die Philosophiegeschichte mitprägte“. Sie stützen sich dabei auf Ansätze „des Konstruktivismus in der Erkenntnistheorie, auf analoge systemtheoretische Argumentationen, teilweise auf mikro-soziologische Theorien, massiv aber auf geirnpfysiologische wie auch kognitionswissenschaftliche Konzepte“ (Terhart 2005, S. 172–173) ab.

Von Glasersfeld (1995, S. 8) stammt der Grundgedanke des Konstruktivismus: „Die Funktion der menschlichen Vernunft ist nicht, eine vom Wissenden unabhängige, reale Welt darzustellen, sondern Handlungsschemas und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als brauchbar erweisen.“ Wahrnehmung und Erkenntnis sind aus der Sicht des Konstruktivismus keine abbildenden Prozesse, sondern werden aktiv konstruiert. Sie sind das Ergebnis subjektiver Vorgänge und können deshalb auch nicht nach Belieben übertragen werden (Glasersfeld 1992b; Hallitzky und Seibert 2009). Glasersfeld (1992b, S. 133) postuliert, dass die einzige „Art und Weise, in der ein Organismus Wissen erwerben kann, darin besteht, es selbst aufzubauen oder für sich selbst zu konstruieren“. Wirklichkeit ist nach dieser Sichtweise stets eine Konstruktionsleistung des Individuums (Voß 1996). Es ist nicht möglich, Realität einfach objektiv abzubilden, Wirklichkeit ist stets eine Erfindung jener, die sie konstruieren (Terhart 2005). Die Existenz einer Wirklichkeit, die losgelöst vom menschlichen Bewusstsein existiert, wird dabei nicht grundsätzlich verneint, jedoch kann sie nach Baumgartner (2003) nicht objektiv, also unabhängig vom Individuum, wahrgenommen werden. Ob das Erlebte mit der tatsächlichen Welt übereinstimmt, kann das Individuum nicht mit Sicherheit feststellen. Dazu müsste es über eine Vergleichsmöglichkeit zwischen Erleben und Wirklichkeit verfügen. Der „einzige Zugang zu noch nicht Erlebtem aber führt eben durch das Erleben, und darum läßt sich nie ermitteln, ob die Art und Weise des Erlebens das von der Wirklichkeit ‚Gegebene‘ vermindert oder verfälscht“ (Hallitzky und Seibert 2009, S. 10). Alles Wissen über die Welt draussen ist immer eine Konstruktion des Individuums aufgrund der eigenen Wahrnehmung sowie der Beobachtungen von anderen.²⁹

Nach konstruktivistischen Vorstellungen ist das Gehirn, wie in Abbildung 1 dargestellt, ein geschlossenes System. Auf dieses können von aussen energetische Impulse einwirken, denen aufgrund einer individuellen Konstruktionsleistung selbstreferentiell eine Bedeutung verliehen wird. Eindeutige Wirklichkeitsabbildungen sind nicht möglich, denn „Erkennen ist an die Beobachterperspektive gebunden, und beobachtende Systeme können nur und müssen also

²⁹ Glasersfeld (1992b, S. 134) weist darauf hin, dass Fragen nach der Zuverlässigkeit des Wissens über die Wirklichkeit bereits früh in der menschlichen Entwicklungsgeschichte gestellt wurden und fügt dazu das bekannte Beispiel der Wahrnehmung eines Pferdes an: „Wenn ich ein Pferd anschau, wie kann ich sicher sein, daß das, was ich sehe, dem wirklichen Pferd gleicht, das meine Wahrnehmung verursacht? Sobald man diese Frage in dieser Begrifflichkeit stellt, gibt es keinen Ausweg mehr. Um diese Frage zu beantworten, müßte ich meine Wahrnehmung des Pferdes mit dem ‚wirklichen‘ Pferd vergleichen können. Das aber ist einleuchtenderweise ganz unmöglich, denn der einzige Weg zum ‚wirklichen‘ Pferd führt über meine Sinne.“

Das Gehirn ist ein selbstreferentielles, zirkuläres System



Strukturelle Koppelung

Abb. 1: Erkenntnismodell der konstruktivistischen Lerntheorie

Quelle: Baumgartner (2003, S. 4)

konstruieren, weil sie ‚operativ geschlossen‘ sind“ (Terhart 2005, S. 174–175). Aus diesem Grund sind Kösel und Scherer (1996) zufolge ein Denken und Verstehen ausgeschlossen, die vom erkennenden Subjekt unabhängig sind. In der Konsequenz wendet sich nach Hallitzky und Seibert (2009) der Konstruktivismus vom Konzept der Objektivität ab. Die Möglichkeit einer objektiven Erkenntnis setzt durchwegs voraus, dass sich ein Gegenstand so erkennen lässt, wie er ist, bevor er in den Wahrnehmungsbereich eines Individuum gerät (ebd. 2009). Dies ist nach Glasersfeld (1992b, 1995, 2012) eben grundsätzlich unmöglich. Das individuelle Gehirn bildet aus den ihm verfügbaren und stets lückenhaften Eindrücken eine eigene Erlebniswelt, die massgeblich durch seine Strukturen beeinflusst wird, also stärker durch das Innere als das Äussere bestimmt ist (Terhart 2005). Von Baumgartner (2003, S. 4) wird dieser Zusammenhang als „strukturelle Koppelung“ bezeichnet. Aufgrund dieser wird das innere Bild der Wirklichkeit trotz allem nicht als etwas Unvollständiges erlebt, stattdessen wird ein Ganzes wahrgenommen, das ausserhalb des Individuums existiert.

Für das Verständnis von Lernprozessen ist die *neurophysiologische Fundierung der konstruktivistischen Ansätze* von besonderer Bedeutung, also die empirische „Abstützung durch gehirpsychologische Forschungen“ (Terhart 2005, S. 176). Neurophysiologische Untersuchungen zeigen gemäss Baumgartner (2003, S. 4), „dass unsere Sinnesorgane nicht nur die Außenwelt abbilden, sondern im Verarbeitungsprozess bereits strukturieren und ‚interpretie-

ren“³⁰. Umwelteindrücke besitzen keine objektive Qualität, sondern regen mittels unspezifischer Nervenimpulse im Gehirn Eigenaktivitäten an. Die Vorgänge der Wahrnehmung übertragen nach Brügelmann (1996, S. 179) „Energie, aber nicht Information“. Durch eine hohe, jedoch physiologisch begrenzte Anzahl von Nervensignalen wird auf diesem Weg eine unendliche Vielfalt von möglichen Sinneseindrücken transportiert. So haben zum Beispiel Impulse von den Ohren oder den Augen die gleiche physikalische Beschaffenheit. Entscheidend für das Erleben ist laut Brügelmann (1996) die Stelle im Gehirn, an die die Impulse gelangen: Im Bereich der Sehrinde werden sie als ein Bild interpretiert, hingegen als Geräusche im Hörsystem.³⁰ Die individuellen Wahrnehmungsprozesse sind trotzdem keineswegs beliebig, sondern schliessen unmittelbar an die individuelle Biografie an. Vergleichbare biografische Erfahrungen bedingen ähnliche Denkstrukturen, und „Unterschiede sind umso unwahrscheinlicher, je intensiver der gemeinsame Austausch in der aktuellen Situation ist“ (Brügelmann 1996, S. 182). Im Ablauf der menschlichen Evolution haben sich bestimmte Gehirnstrukturen im Vergleich zu anderen als nützlich erwiesen. Weil diese Strukturen das Verhalten der Individuen steuern, entwickeln sich Brügelmann (1996) zufolge eher solche Begriffsvorstellungen, die zu einem überlebenstauglichen Handeln beitragen. Die Wissensbestände müssen dazu nicht gleich sein, denn nützliches Wissen lässt sich mit divergenten Denkmodellen repräsentieren. Für die menschliche Evolution ist letztlich nicht die Korrektheit des Wissens ausschlaggebend, sondern dass mit diesem die individuelle „Handlungsfähigkeit“ (ebd. 1996, S. 180) gewährleistet wird. Wissen wird gebraucht, um mit bestimmten Problemen, Situationen, Interessen und Kontexten umgehen zu können. Es geht dabei nach Glasersfeld (1995, S. 8) darum, zwischen „Widerständen und Hindernissen, auf die man in der Erfahrungswelt des Handelns und Denkens stösst, mehr oder weniger gut durchzukommen“.

Die Tauglichkeit von Wissen setzt somit nicht voraus, dass es objektiv richtig ist. Entscheidend ist ein Merkmal, das Glasersfeld (1995) als *Viabilität* bezeichnet. Viabilität bedeu-

³⁰ Den für die konstruktivistischen Ansätze grundlegenden Zusammenhang zwischen Nervenimpuls und Sinneserleben formuliert Foerster (1992, S. 57–58) in folgender Weise: „Studiert man die Aktivität von Sinneszellen anderer Modalitäten, so erhält man das erstaunliche Resultat, daß die Erregungszustände unabhängig von der physikalischen oder chemischen Natur des Reizes sind und nur auf die Verschiedenheit der Reizintensität ansprechen. Diese Beobachtung kommt im Prinzip der undifferenzierten Codierung zum Ausdruck: Die Erregungszustände einer Nervenzelle codieren nur die Intensität, aber nicht die Natur der Erregungsursache. Codiert wird nur ‚Soundsoviel an dieser Stelle meines Körpers‘, aber nicht ‚Was‘. Anders ausgedrückt, der Signallaß, der von den etwa hundert Millionen Sinneszellen dem Hirn zuströmt, trägt keinen Hinweis auf irgendwelche Eigenschaften jenseits dieser Zellen, außer daß sie an bestimmten Stellen der Körperoberfläche gereizt wurden.“

tete gemäss Hallitzky und Seibert (2009, S. 18) ursprünglich die „Gangbarkeit‘ eines Wegs“. Viabiles Wissen ist nach den Ansätzen des Konstruktivismus ein Instrument des „Sich-zurecht-Findens, ja: des erfolgreichen Überlebens“ (Terhart 2005, S. 175). Brauchbar oder viabel nennt Glasersfeld (2012, S. 30) dementsprechend „eine Handlungs- oder Denkweise, die an allen Hindernissen vorbei [...] zum erwünschten Ziel führt“. Weil Wissen jedoch niemals ein eindeutiges Abbild der Realität darstellt, bedeutet die Entdeckung eines geeigneten Problemlösungswegs niemals, dass nicht auch noch weitere mögliche Wege existieren (Glasersfeld 1992a; Hallitzky und Seibert 2009). Gemäss der konstruktivistischen Überzeugung ist kein Lösungsweg jemals der einzig „objektiv richtige oder wahre“ (ebd. 2009, S. 32).³¹ Keine Erkenntnis hat „Anspruch auf Höherwertigkeit oder Privilegiertheit“ (Terhart 2005, S. 175). Wissen ist so lange brauchbar und sinnvoll, wie es ein Überleben und Weiterkommen ermöglicht. Diesen Überlegungen folgend existiert kein falsches oder richtiges Wissen, sondern einzig ein viables oder eben nichtviabiles (Glasersfeld 1995; Hallitzky und Seibert 2009).

Merkmale einer konstruktivistischen Didaktik

Die konstruktivistischen Ansätze veränderten die *Vorstellungen des Lehrens und Lernens* nachhaltig. Lernen wurde gemäss Brügelmann (1996, S. 181) in den früheren Theorien in aller Regel „als Transport von Information aus einem Kopf (vermittelt über Materialien oder über Aufgaben) ‚intakt‘ in einen anderen Kopf verstanden“. Brügelmann (1996) zufolge lässt sich diese Sichtweise nicht mit erkenntnistheoretischen Positionen sowie den Resultaten der Neuropsychologie in Übereinstimmung bringen. Wissensbestände lassen sich nicht einfach losgelöst wie ein Objekt von einer Lehrperson auf die Lernenden weitergeben. Erkenntnisse sind niemals unabhängig vom wahrnehmenden Individuum und auch nicht von der Situation, in der sie gewonnen werden (Arnold 2005). Lernen ist nach Kösel und Scherer (1996, S. 105) „ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess“. Lernprozesse

³¹ Glasersfeld (1992a, S. 202) formulierte diesen Zusammenhang wie folgt: „Wenn nun so eine kognitive Struktur etwa bis heute standgehalten hat, so beweist das nicht mehr und nicht weniger als eben, daß sie unter den Umständen, die wir erlebt und dadurch bestimmt haben, das geleistet hat, was wir von ihr erwarteten. Logisch betrachtet, heißt das aber keineswegs, daß wir nun wissen, wie die objektive Welt beschaffen ist; es heißt lediglich, daß wir einen gangbaren Weg zu einem Ziel wissen, das wir unter von uns bestimmten Umständen in unserer Erlebenswelt gewählt haben. Es sagt uns nichts – und kann uns nichts darüber sagen – wie viele andere Wege es da geben mag und wie das Erlebnis, das wir als Ziel betrachten, mit einer Welt jenseits unserer Erfahrung zusammenhängt.“

verlaufen nach Arnold (2005, S. 5) situativ verankert, „auf der Grundlage eigener Handlungen und Erfahrungen, mit engem Bezug zu den Problemen der eigenen Lebenswelt“. Wissen stammt dabei grundsätzlich von zwei Quellen: „Einerseits von den Sinnen, andererseits von Reflexionen über unsere eigenen mentalen Operationen.“ (Glaserfeld 1995, S. 10) Allerdings beschränkt sich die Aneignung von Wissen nicht auf diese beiden Vorgänge. Eine konstruktivistisch inspirierte Didaktik ist Reich (1996, S. 88) zufolge stets auch „interaktionistisch orientiert“. Neben den Konstruktionsleistungen und Interpretationen des Individuums sind Erkenntnisgewinne nach Kösel und Scherer (1996, S. 106) auch durch die „Eingebundenheit des Einzelnen in eine Gemeinschaft“ möglich. In diesem Zusammenhang verweist Brügelmann (1996) auf die Bedeutung des interaktiven Wissensaustausches für die Ausbildung der Gehirnstrukturen. Daran anschliessend betonen Hallitzky und Seibert (2009, S. 36) den besonderen Wert *sozialer Interaktionen* für den Erkenntnisgewinn: „Es ist klar, daß die Erlebniswelt, sobald sie mit anderen bevölkert ist, neue und außerordentlich wirksame Möglichkeiten offeriert, die Wirklichkeit des Erlebten zu erhärten. Die zwei wichtigsten Aspekte, die sich da bieten, sind zweifellos die Bestätigung eines eigenen Erlebnisses durch sprachliche Interaktion mit einem anderen und die erfolgreiche Interpretation der Handlungen anderer mit Hilfe eigener kognitiver Strukturen.“

Die erwähnte Wahrscheinlichkeit vergleichbarer Denkstrukturen aufgrund von ähnlichen biografischen Erfahrungen macht die Absicherung von Bedeutungen durch soziale Interaktionen möglich. Somit können Begriffsbildungen nicht nur in der Form individueller Konstruktionen erfolgen, sondern auch „in sozialen Kontexten als Ko-Konstruktionen“ (Terhart 2005, S. 175). Das Individuum „benötigt den Kontakt mit anderen, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen“ (ebd. 2005, S. 183). Die gemeinsame, also sozial eingebettete, Diskussion der individuellen Interpretationen komplexer Vorgänge (ebd. 2005) sowie „die Teilhabe an einer Gemeinschaft“ (Kerres und de Witt 2002, S. 9) wird damit zu einer wesentlichen Quelle der Wissensaneignung. Lernen startet dabei niemals „bei Null, sondern hat als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens)Struktur“ (Terhart 2005, S. 179). Lernprozesse sind gemäss Kösel und Scherer (1996, S. 108) immer beeinflusst durch das „Vorwissen einer Person“. Der konstruktivistischen Position entsprechend sollten deshalb Lernumgebungen gemäss Terhart (2005) stets unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Lernbiografien gestaltet werden. Sie sollten die „unterschiedlichen Ausgangslagen“ (ebd. 2005, S. 183) der Lernenden beachten und realitätsnahe Situationen enthalten, die eigene Konstruktionsprozesse anhand komplexer Problemstellungen ermöglichen. Weiter sollten

sie den flexiblen sowie individuellen Ablauf von Lernprozessen unterstützen und den Einfluss sozialer Interaktionen nicht unbeachtet lassen (ebd. 2005). Solche komplexen Lernumgebungen können nach der Einschätzung von Kösel und Scherer (1996, S. 107) zu immer „elaborierteren und vernetzteren Wissensstrukturen“ führen, die nicht als träges Wissen nur von sehr begrenztem Nutzen, sondern in ganz unterschiedlichen Situationen und in vielfältigen neuen Kontexten einsetzbar sind. Der Lehrende nimmt in den „neueren Lernkonzeptionen“ (Hallitzky und Seibert 2009, S. 225) nicht selten „die Rolle eines ‚Coaches‘ oder Moderators/einer Moderatorin ein und verliert damit auch viel von seiner/ihrer scheinbaren Unfehlbarkeit“ (Baumgartner 2003, S. 4). Als Folge dieser lerntheoretischen Entwicklungen löst sich das hierarchische Gefälle weitgehend auf, das in den früheren Modellen Lehrende und Lernende typischerweise voneinander trennte.

2.3.4 Neue Lernkultur und alternative Lernformen

Mit den konstruktivistischen Ansätzen richtete sich das didaktische Interesse auf die Bedeutung der individuellen Wissensaneignung und sozialer Interaktionen für Lernprozesse. Diese Entwicklung beeinflusste das Lehr- und Lernverständnis der letzten Jahrzehnte in der Hochschullehre und weit darüber hinaus. Damit begann Terhart (2005, 2009) zufolge die Ausformung einer *neuen Lernkultur*. Diese ist „durch die Konstruktivismus- und Kognitivismusdiskussion und neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse“ (Sacher 2009, S. 301) inspiriert und richtet den Blick bei Fragen des Lernens zuallererst auf die Lernenden (Otto et al. 2011). Diese sind laut Sacher (2009) die eigentlichen Akteure des Lernens, da Wissensaneignung in den meisten Fällen eine „Eigenaktivität“ (Terhart 2005, S. 17) darstellt. Lernprozesse sind dabei geprägt durch die persönliche Lernbiografie, durch den eigenen Lernstil und die im Lebensablauf erworbenen Lernstrategien. Manchmal wird Lernen durch Lehrpersonen angeleitet oder begleitet, aber längst nicht immer, zumal Lernen häufig auch ausserhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet. Lehren führt dabei nicht wie von selbst zu Lernen: Lehren kann durch gut gestaltete Lernumgebungen die Ermöglichung von Lernprozessen fördern, nach konstruktivistischer Sichtweise hängen Lehren und Lernen jedoch nicht „kausal-mechanisch“ (ebd. 2005, S. 16) zusammen. Die Lernenden beeinflussen zu einem wesentlichen Teil selbst, ob sie etwas lernen und was, denn Lernen wird als ein „autopoietischer‘ Prozess“ (Sacher 2009, S. 299) angesehen.

In der konstruktivistisch inspirierten neuen Lernkultur stehen alternative Lernformen im Mittelpunkt didaktischer Theoriebildung, die zuvor kaum oder nur wenig berücksichtigt wur-

den (vgl. Terhart 2005, 2009; Kiper und Mischke 2004). Die neuen Lernformen entwickelten sich ursprünglich weitgehend ausserhalb von Bildungseinrichtungen aufgrund individueller Lernbedürfnisse und eingebunden in der „unmittelbaren Gebrauchssituation“ (Terhart 2005, S. 29). Längst beeinflussen diese Lernformen allerdings sowohl das Lernen an Universitäten wie auch an Hochschulen entscheidend. Diese Entwicklung geht mit einem steigenden Bedarf an der Integration alternativer Lernformen in formale Bildungsangebote einher. Dabei wird das selbstregulierte Lernen zumeist als grundlegend für alle anderen Formen betrachtet (Friedrich und Mandl 1997). So stellt als Beispiel die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH 2004, S. 3) eine „signifikante Erhöhung des Selbststudiums der Studierenden“ im Bereich der Hochschullehre fest. Terhart (2005, S. 29) konstatiert in diesem Zusammenhang einen Entwicklungstrend zur „Universalisierung des Lernens im Lebenslauf bei gleichzeitigem Bedeutungsschwund verschulten Lehrens und Lernens“. Formales Lernen wird dabei immer mehr zu einer durchaus noch relevanten Möglichkeit des Lernens, die allerdings nicht länger die einzige, sondern eine unter vielen weiteren darstellt.

Zu den alternativen Formen der neuen Lernkultur zählen das selbstregulierte Lernen (vgl. Baumert et al. 2000; Boekaerts 1999; Otto et al. 2011; Zimmermann 1990), das informelle Lernen (vgl. Overwien 2005), das situierte und problemorientierte Lernen (vgl. Lave und Wenger 2009), das soziale Lernen (vgl. Kerres et al. 2011) sowie – typisch für die Diskussion rund um die „Wissengesellschaft“ (Overwien 2005, S. 342) – das lebenslange Lernen (vgl. Terhart 2005, 2009).

Selbstreguliertes Lernen und weitere Lernformen

Selbstreguliertes Lernen ist nach Sacher (2009, S. 299) „ein Lernen für selbst gewählte Ziele, an selbst gewählten Inhalten, mit selbst gewählten Methoden und Strategien, die bewusst eingesetzt und ständig optimiert werden mit selbst gewählten Informationsquellen und Medien, in selbst gewählten Sozialformen“. Otto et al. (2011) weisen darauf hin, dass das Konzept des selbstregulierten Lernens bei weitem keine Neuerfindung ist. Dieses begann sich als Lernform in den 1960er-Jahren zu verbreiten und findet sich seither zunehmend in Bildungseinrichtungen (ebd. 2011).³² Die enge Verbindung mit den konstruktivistischen Theorieansätzen ist bei

³² Im Zusammenhang mit der Bedeutungszunahme des selbstregulierten Lernens wird häufig auf die Wissensexpllosion aufgrund technischer und wissenschaftlicher Fortschritte verwiesen (Friedrich und Mandl 1997). Wegen der damit verbundenen raschen Wissensveralterung stösst die herkömmliche Wissensvermittlung im formalen und institutionellen Rahmen immer mehr an inhaltliche und strukturelle Grenzen. In der Folge entwickelt sich

dieser Lernform besonders offensichtlich. Nach der Sichtweise dieser Ansätze ist das individuelle „Lernen in konkreten Situationen auf der Grundlage eigener Erwartungen besonders nachhaltig“ (Stöckl und Straka 2001, o. S.). In der didaktischen Fachliteratur finden sich für das selbstregulierte Lernen zahlreiche weitere Begriffe, die synonym verwendet werden: Die Grenzen zu vergleichbaren Konzepten wie „autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, offenes Lernen, Selbststudium“ sind gemäss Friedrich und Mandl (1997, S. 239) unscharf gezogen. Gemeinsam ist diesen Definitionen, dass Lernende grundsätzlich im Mittelpunkt des Lernens stehen. Sie setzen die eigenen Lernprozesse selbstständig in Gang, organisieren und kontrollieren diese und halten sie am Laufen (Otto et al. 2011).

Selbstreguliertes Lernen definiert Knowles (1975, zit. nach Stöckl und Straka 2001, o. S.) „als Prozess, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, Lernziele zu formulieren, Lernressourcen zu identifizieren, Lernstrategien auszuwählen und einzusetzen und ihre Lernergebnisse zu bewerten“. In den gängigen Begriffsdefinitionen wird zumeist die Bedeutung der kognitiven Strategien und Techniken sowie der metakognitiven und motivationalen Komponenten des selbstregulierten Lernens hervorgehoben, die sich wechselseitig beeinflussen (Baumert et al. 2000; Dreer 2008; vgl. Zimmermann 1990). Lernmotivation bildet neben den benötigten kognitiven Lernstrategien eine wesentliche Bedingung des selbstregulierten Lernens (Baumert et al. 2000; Stöckl und Straka 2001). Für den erzielten Lernerfolg ist die „intrinsische Motivation“ (Kösel und Scherrer 1996, S. 106) eine zentrale Voraussetzung, denn oftmals kommen erst durch sie Lernprozesse zustande. Baumert et al. (2000, S. 12) führen dies darauf zurück, dass motivationale Komponenten die persönliche Initiative, die aufgewendete Zeitdauer und mentale Energie, für „Lernzwecke regulieren und die Auswahl von Lernstrategien beeinflussen“.

Nach Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie wirken sich das Interesse an den Lerninhalten sowie das Erzielen der angestrebten Lernresultate günstig auf die Lernprozesse aus (Weinert 1997). Dagegen sind äussere Zwänge und Belohnungen eher schädlich für die Lernmotivation (ebd. 1997). Besonders förderlich für das Lernen sind gemäss Stöckl und Straka (2001) Autonomie und Wahlmöglichkeiten bei der individuellen Gestaltung von Lernprozessen. Auch eine hohe soziale Einbindung, also z. B. die Teilnahme an einer Arbeitsgruppe sowie die Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen beim Lernen, wirkt sich

die individuelle Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zunehmend zu einer „Schlüsselqualifikation in der Informationsgesellschaft“ (ebd. 1997, S. 238).

positiv aus (ebd. 2001). Weiter regen nach Kösel und Scherer (1996, S. 106) optimale „Anforderungsniveaus, positives Feedback und informative Rückmeldungen“ zum Lernen an. Mitentscheidend für das Gelingen von selbstregulierten Lernprozessen sind neben den motivationalen und kognitiven Faktoren die metakognitiven Komponenten des Lernens. Unter diesen werden jene der „Steuerung und Kontrolle“ (Dreer 2008, S. 2) verstanden. Sie beziehen sich auf die Planung, Reflexion sowie Selbstbeachtung beim Lernen (Otto et al. 2011). In diesem Zusammenhang spricht Zimmermann (1990, S. 5) auch von einem „self-oriented feedback’ loop“: Lernende planen die eigenen Lernprozesse im Voraus, sie setzen sich erstrebenswerte Lernziele und wählen zu deren Erreichung geeignete Strategien sowie Lerntechniken aus. Lernende kontrollieren den Lernprozess durch selbstgewählte Steuerungsmassnahmen und evaluieren die persönlichen Lernfortschritte selbst, um – falls nötig – die eingesetzten Lernstrategien anpassen zu können (Kiper und Mischke 2004; Kösel und Scherer 1996; Zimmermann 1990). Die Resultate dieser Selbstreflexion beeinflussen nach den Erkenntnissen von Zimmermann (1990, S. 6) die individuelle Lernmotivation: „Unless the outcomes of these efforts are sufficiently attractive, students will not be motivated to self-regulate.“ Dabei macht ein geleisteter Lernaufwand Artelt et al. (2001) zufolge erst dann Sinn, wenn die damit verbundenen Lernziele für die Lernenden als erstrebenswert gelten. Werden diese Faktoren in einer Lernumgebung optimal unterstützt, trägt dies zur Lernmotivation und damit zum Gelingen des Lernens bei (Friedrich und Mandl 1997). Andersherum steigert selbstreguliertes Lernen „das Erleben von Autonomie und Kompetenz bei den Lernenden und fördert somit Lernmotivation und -effizienz“ (Stöckl und Straka 2001, o. S.).

Eine weitere zentrale Lernform der neuen Lernkultur ist das *informelle Lernen*. Dessen herausragende Bedeutung kann mit Overwien (2005, S. 340) durch Zahlen der FAURE-Kommission verdeutlicht werden: Danach macht „informelles Lernen etwa 70 % aller menschlichen Lernprozesse“ aus. Der Begriff des informellen Lernens bezieht sich auf Lernprozesse, die nicht eingebettet in formal organisierten Bildungsangeboten stattfinden. Zu diesen wird auch das Lernen im Rahmen biografischer Erfahrungen während verschiedener Lebensabschnitte gezählt (ebd. 2005). Grundsätzlich kann zwischen formalen, nichtformalen und informellen Formen des Lernens unterscheiden werden (e-teaching.org 2006).³³ Im be-

³³ Unter formalem Lernen wird eines verstanden, das an Bildungseinrichtungen abläuft und bezüglich Lernzeiten u. a. vorstrukturiert ist sowie in der Regel durch ein verliehenes Zertifikat dokumentiert wird. Nichtformale Lernformen führen zwar zu keinem Zertifikat, sind allerdings in vergleichbarer Weise systematisch durchstrukturiert (ebd. 2006). Gemäss e-teaching.org (2006, S. 2) ist das informelle Lernen eines, „das im Alltag, am Ar-

sten Fall sind formelles und informelles Lernen (didaktisch) sinnvoll miteinander vernetzt“ (Konrad und Dörhöfer 2012, o. S.). Informelle Lernprozesse sind massgeblich an den vielfältigen und zunehmend heterogenen Lernbedürfnissen im Lebensablauf von Individuen orientiert, „die sich zum Beispiel durch Datenbankrecherche oder die Vernetzung mit Expertinnen und Experten in Fachcommunities gezielt Informationen zu einem aktuellen Lernthema beschaffen. Informelles Lernen hat gerade für das lebenslange Lernen eine ausgesprochene Bedeutung: Die damit angeeigneten Kompetenzen stellen notwendige Ressourcen für die individuelle bildungsbezogene Weiterentwicklung (e-teaching.org 2006) dar. Overwien (2005, S. 341) führt die stärkere Beachtung des informellen Lernens in der neuen Lernkultur auf Veränderungen der Arbeitswelt zurück sowie auf den Einfluss der „wissenschaftlich-technischen Revolution und die zunehmenden Informationsströme“ in der sich fortschreitend digitalisierenden Wissensgesellschaft. Im Zuge dieser Veränderungen gewinnen informelle Lernprozesse auch für die Lehre an Hochschulen und Universitäten an Bedeutung (e-teaching.org 2006), denn Lernprozesse finden nicht nur während obligatorischer Präsenzveranstaltungen statt, sondern z. B. auch informell und davon unabhängig in unzähligen Lerngruppen oder bei der privaten Nutzung des Internets. Dadurch erhöht sich der Wert des „autodidaktischen, infor-

beitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)“. Informelle Lernprozesse ergeben sich direkt aus „Arbeits- bzw. Handlungserfordernissen oder persönlichem Interesse“ (ebd. 2006, S. 1). Das informelle Lernen findet häufig „problemgeleitet in ungewöhnlichen oder Konfliktsituation“ (ebd. 2006, S. 2) statt und ist zumeist eingebunden „in die Arbeit und tägliche Routine“ (Overwien 2005, S. 344). Die geänderten Lernanforderungen machen nach Overwien (2005, S. 342) eine „Neubewertung eines außerschulischen Kompetenzerwerbs und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen Lernarten und -formen“ erforderlich. Die Integration des informellen Lernens in formale Bildungsangebote stellt eine besondere Herausforderung dar: Informelle Lernprozesse verlaufen in der Regel unsystematisch und unkontrolliert als individuelles sowie kollektives Lernen. Eine gezielte Steuerung eines solchen Lernens, wie in der Lehre häufig erwünscht, lässt sich nicht ohne weiteres verwirklichen, denn die Bewertung „der Lernaktivitäten durch die Lehrperson widerspricht den Prinzipien informellen Lernens“ (e-teaching.org 2006, S. 2). Informelles Lernen kann allerdings durch geeignete Rahmenbedingungen gefördert werden. Aussichtsreich ist dazu nach Overwien (2005) die Einplanung von genügend Zeit und Raum für informelle Lernprozesse in Bildungsangeboten. Es gilt, das Lernumfeld auf solche Lernmöglichkeiten hin abzusuchen und die Lernenden dann auf diese Möglichkeiten gezielt aufmerksam zu machen. Hilfreich für das Gelingen des informellen Lernens ist darüber hinaus, die Stärkung der individuellen Reflexionsfähigkeit sowie Formen der Kollaboration und des Vertrauens auch an akademischen Bildungseinrichtungen zu fördern (ebd. 2005).

mellen Lernens“ (Overwien 2005, S. 341). Benötigt werden deshalb neue Wege, um mit formalen Bildungsangeboten an informelles Lernen anzuschliessen.

Situiertes und problemorientiertes Lernen (vgl. Lave und Wenger 2009) ist eine Variante des informellen Lernens, die sich als Folge einer steigenden Orientierung an „lernerzentrierten und kollaborativen Lernformen“ (Grote und Cordes 2009, S. 197) zunehmend in formalen Bildungsangeboten findet. Unter situiertem und problemorientiertem Lernen wird nach Sacher (2009, S. 300) eines verstanden, bei dem „von authentischen Situationen des geschichtlich-gesellschaftlichen Lebens und von konkreten Fallbeispielen und Problemen ausgegangen wird“. Im Kontext der neuen Lernkultur ändern sich die gewählten Lernorte häufig. Es wird nicht länger nur in Vorlesungssälen gelernt oder in Schulräumen, sondern eben auch in Lerngemeinschaften, in denen Wissen untereinander geteilt wird, oder in Kleingruppen, in denen komplexe Problemstellungen zusammen bearbeitet werden.³⁴ In konstruktivistischen Ansätzen wird ein Lernen im Rahmen von realen Situationen und aufgrund authentischer Probleme, also ein problemorientiertes Lernen, als besonders wertvoll angesehen. Lernkomponenten wie die „Artikulation und Reflexion von Problemlösungsstrategien“ (Arnold 2005, S. 11) sollten deshalb durch Lernszenarien angeregt und gefördert werden. Angeraten wird die Gestaltung von Lernumgebungen, „die authentische, komplexe und realitätsnahe Lernprobleme“ (Friedrich und Mandl 1997, S. 259) enthalten und die Bildung „multipler Perspektiven und kognitiver Flexibilität“ (ebd. 1997, S. 259) unterstützen.

Lernprozesse in sozialen Interaktionen

Lernen in der neuen Lernkultur ist mit Sacher (2009) zumeist sozial eingebettet, also ein *soziales Lernen*, weil es weitgehend in Situationen erfolgt, „in denen Menschen zusammen arbeiten und aufeinander angewiesen sind“ (Baumert et al. 2000, S. 15). Weinert (1997, S. 19) weist darauf hin, dass die neue Lernkultur überwiegend „eine Kultur des sozialen Lernens“ ist. Der Stellenwert sozialer Interaktionen für die Wissensaneignung wird in konstruktivistischen Ansätzen besonders hervorgehoben: Lernen erfolgt zu einem grossen Teil in gemein-

³⁴ Formales Lernen erfolgt zumeist in einer abstrakten und vom Kontext losgelösten Form. Situiertes Lernen erfolgt im Gegensatz dazu oftmals informell in Wissensnetzwerken – im Austausch mit den Expertinnen und Experten einer *community of practice* (vgl. Lave und Wenger 2009; Overwien 2005). In diesen Communitys erfolgen informelles sowie problemorientiertes Lernen „sowohl implizit als auch als reflexives Erfahrungslernen“ (ebd. 2005, S. 344). Nach Friedrich und Mandl (1997) ermöglichen gerade das Internet und die mit dem technologischen Fortschritt einhergehende Digitalisierung durch neue Kommunikations- sowie Kollaborationsinstrumente ideale Arbeits- und Lernumgebungen für solche konstruktivistischen Lernangebote.

samem Austausch und Diskurs, ist somit „sozial vernetzt“ (Sacher 2009, S. 301). Auch Kösel und Scherer (1996, S. 109) betonen, dass Lernen neben den Konstruktionsprozessen des Individuums in den meisten Fällen „soziale Prozesse“ beinhaltet, da sich Wissen auch von und zusammen mit anderen aneignen lässt. Unter dem Begriff des sozialen Lernens wird Unterschiedliches verstanden: Nach Kerres et al. (2011) kann sich dieser z. B. auf das Einüben eines spezifischen Sozialverhaltens beziehen oder auf die Aneignung bestimmter Sozialkompetenzen verweisen. Kerres et al. (2011, S. 4) definieren soziales Lernen im in dieser Arbeit verwendeten Sinn als eine Variante der Lernorganisation, „bei der Lernen in einem sozialen Kontext im Austausch ‚mit Anderen‘ stattfindet“. Dabei kann sozial eingebettetes Lernen sowohl im formalen Rahmen einer Lehrveranstaltung erfolgen wie auch während einer Tagungspause, im informellen Gespräch mit anderen Lehrenden oder Lernenden, im Diskurs einer Übungsgruppe oder in manchmal auch virtuellen Lerngemeinschaften sowie in zahlreichen weiteren Lernsettings. Laut Baumert et al. (2000, S. 15) können die Phasen des individuellen Lernens und des sozialen Lernens in der neuen Lernkultur dabei zumeist nicht mehr klar und eindeutig auseinandergehalten werden. Häufig erhalten Lernende in bestimmten Abschnitten oder auch während des vollständigen Lernvorgangs die Unterstützung von Lehrenden oder auch weiteren Lernenden (Stöckl und Straka 2001). Eine Lehrperson kann soziales Lernen begleiten, vergleichbar wie beim selbstregulierten Lernen einzelner (Kerres et al. 2011). Dadurch kommt beim Lernen in der neuen Lernkultur den Lehrenden gemäss Stöckl und Straka (2001, o. S.) als Begleitpersonen selbstgesteuerter individueller und kollektiver Prozesse der Wissensaneignung die ausgesprochen relevante und neue „Rolle als ‚Lernberater‘“ zu.

Eine Qualität des sozialen Lernens besteht darin, dass es insbesondere die Berücksichtigung individuell unterschiedlicher Sichtweisen und Lösungsvarianten bezüglich einer bestimmten Problemstellung ermöglicht. Es „fördert den freien Gedankenaustausch und bietet die Möglichkeit, gemeinsam neue Ideen zu testen, bisherige Annahmen zu überprüfen und damit auch die Entwicklung von Fehlkonzepten zu vermeiden“ (Kösel und Scherer 1996, S. 109). In dieser Weise werden soziale Kompetenzen im Rahmen der Lernprozesse vermittelt, und aufgrund der sozialen Einbettung verbessern sich nach Kösel und Scherer (1996) zudem die individuelle Lernmotivation und das eigene Selbstwertgefühl. Auch beim sozialen Lernen ist eine gute Gestaltung realitätsnaher Problemstellungen entscheidend für den Lernerfolg. Aufgaben müssen in einer Form konzipiert werden, die kooperative Bearbeitung ermöglicht oder sogar verlangt. Soziale Lernprozesse sind gemäss Kösel und Scherer (1996) meistens

sehr komplex, weshalb es besonders bedeutend ist, dass die verwendeten Lernszenarien sehr sorgfältig gestaltet werden. Dafür ist die entschiedene Unterstützung des sozialen Lernens durch die jeweilige Bildungseinrichtung ausgesprochen wertvoll (ebd. 1996).

Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft

Lernen entlang des gesamten Lebensablaufs gewinnt eine immer grössere Bedeutung, da schulische Fähigkeiten und Kenntnisse meist nur noch die Basis für alle erforderlichen Wissensbestände ausmachen (Weinert 1997). *Lebenslanges Lernen* umfasst gemäss der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister (2009) „den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend“. Lebenslanges Lernen ist dabei nicht mehr vorrangig an die Institutionen des Bildungssystems, sondern an das Individuum selbst gebunden. Die Förderung eines solchen Lernens wird nach Weinert (1997, S. 22) auch deshalb immer relevanter, „weil das schnelle Veralten des jeweils verfügbaren Wissens und die ständig zunehmende Flut neuer Informationen eine permanente Ersetzung und Erweiterung des Wissens sowie eine fortlaufende Anpassung der individuellen Kompetenzen an die sich verändernden Anforderungen unserer wissenschaftlich-technisch geprägten Welt notwendig machen“. Lebenslanges Lernen „bedeutet Veränderung im Prozess und ist von sozialen und kulturellen Einflüssen gerahmt“ (Felden 2008b, S. 111). Nach Kerres und Lahne (2009, S. 347) sind dazu massgeschneiderte Bildungsangebote erforderlich, die sich nicht zuallererst an den formalen Vorgaben und Erwartungen gesellschaftlicher Institutionen orientieren, sondern in denen die „individuellen Bedürfnisse und Nachfragen“ im Zentrum stehen. Solche Angebote sind in der Regel durch Anschlussstellen an die heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen und persönliche Lernerfahrungen charakterisiert – oder wie es Sacher (2009, S. 301) ausdrückt: „Ob die angeeigneten Kompetenzen im Lerner organisch werden und einwurzeln und ob es zur intrapersonalen Vernetzung kommt, hängt zu einem erheblichen Teil davon ab, in welchem Maße das Lernangebot den besonderen Lernmöglichkeiten und der Lernbiografie des Lerners adäquat ist.“

Durch gesellschaftliche Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse (vgl. Beck 1986, 1994; Kohli 1985) öffneten sich wie in diesem Kapitel detailliert aufgezeigt wurde individuelle Lernbiografien für neue Wahlalternativen. Dies führte aufgrund der zunehmenden

Heterogenität Lernender zu einem steigenden Bedarf an flexiblen Bildungsangeboten mit individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Parallel dazu veränderten und verändern lerntheoretische Weiterentwicklungen das Lehren und Lernen an Hochschulen nachhaltig. Alternative Lernformen wie das situierte und problemorientierte oder das informelle Lernen sowie der Einsatz neuer Lerntechnologien aufgrund zunehmender Digitalisierung und die Verbreitung sozialer Medien in der Lehre werden mit der Entstehung der neuen Lernkultur in Verbindung gebracht (vgl. Gräsel und Mandl 2009; Terhart 2005, 2009) – obwohl die didaktische Diskussion rund um die neuen Lernformen und Lerntechnologien tatsächlich nicht mehr ganz so ‚neu‘ ist, wie sich den betreffenden Literaturangaben entnehmen lässt. In der neuen Lernkultur sind die individuellen Lernprozesse nicht mehr auf bestimmte Phasen des Lebensablaufs beschränkt oder exklusiv an bestimmte Bildungseinrichtungen gebunden. Lernen in modernisierten modernen Gesellschaften findet in der „Unbestimmtheit des lebenslangen und lebensweltlichen Lernens“ (Felden 2008b, S. 109) statt und ist grundsätzlich „biographisch gerahmt“ (ebd. 2008b, S. 109).

Die in dieser Arbeit untersuchten Bedingungen der Entwicklung individueller Lehr- und Lernvorstellungen sind in vielfacher Weise durch die im Kontext der neuen Lernkultur gesammelten biografischen Erfahrungen der interviewten Hochschullehrenden geprägt. Die Bedeutung alternativer Lernformen und der damit verbundenen Lehr- und Lernvorstellungen zeigt sich unübersehbar in den Kategorien und Zusammenhängen der präsentierten Theorieentwicklung nach der Methode der Grounded Theory (Strauss 1994). Doch zunächst gilt es in den folgenden Abschnitten die methodologischen und methodischen Grundlagen der eingesetzten Verfahren der qualitativen Sozialforschung zu diskutieren.

3 Aus biografischen Erzählungen lernen

Nachdem vorausgehend der relevante theoretische Rahmen dieser Arbeit aufgespannt wurde, erfolgt als nächstes eine systematische Darstellung der für die Erhebung und Analyse der biografischen Erzählungen von Hochschullehrenden der Fachhochschule Nordwestschweiz verwendeten Methoden. Qualitative Sozialforschung umfasst eine Vielzahl von Methoden mit teilweise heterogener Vorgehensweise (vgl. die Überblicke von Flick 1995, 2009; Hitzler und Honer 1994; Lamnek 1995; Spöhring 1995; Witzel 1982). Diese zielen auf die Untersuchung spezifischer Ausschnitte sozialer Wirklichkeit, weisen jedoch grundlegende Gemeinsamkeiten auf: Sie orientieren sich am Kriterium der Gegenstandsangepasstheit, sind objektspezifisch und in der Folge in geringerem Masse standardisierbar (Lamnek 1995). Durch die Wahl der im Forschungsprozess verwendeten Methoden wird der soziale Bereich mitbestimmt, auf den sich das Augenmerk der Forschenden richtet. Sie sollte sich deshalb gemäss Hitzler und Honer (1994, o. S.) am „Erkenntnisinteresse zum einen und an den Feldbedingungen zum anderen orientieren und muß gegebenenfalls auch während des Forschungsprozesses modifiziert und revidiert“ werden.

Für die Untersuchung der Entwicklung individueller Lehr- und Lernvorstellungen von Hochschullehrenden und deren Zusammenhang mit den berufsbiografischen Erfahrungen in der neuen Lernkultur wurden die Methode des *autobiografisch-narrativen* Interviews (vgl. Schütze 1983, 1984) für die Datenerhebung sowie die Technik der *Grounded Theory* (vgl. Glaser und Strauss 1998; Strauss 1994; Strauss und Corbin 1996) für die Datenauswertung aufgrund ihrer besonderen Eignung zur Erfassung biografischer Handlungsprozesse gewählt. In der Biografieforschung und weiteren Disziplinen wie der Bildungsforschung sind diese Methoden Nohl (2005) zufolge breit etabliert. Laut Schütze (1981) und Strauss (1994) bieten sie sich für die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählung an, indem mit ihnen der Blick auf die Konsequenzen signifikanter Lebensereignisse geöffnet wird sowie darauf, wie diese zu Ursachen von Folgeereignissen werden und sich dadurch komplexe Ereignisverkettungen sowie Prozessstrukturen im individuellen Lebensablauf ergeben.

Qualitative und interpretative Verfahren zielen anders als quantitative zuallererst auf „Typisches und auf Verallgemeinerbarkeit statt auf Häufigkeit und Repräsentativität“ (Hitzler und Honer 1994, o. S.) ab. Im Vordergrund steht bei diesen Methoden nach Lamnek (1995) die Erfassung des subjektiven Sinns im sozialen Handeln. Angestrebt wird Küsters (2009, S. 20) zufolge nicht das direkte Erfassen oder unmittelbare Abfragen subjektiver Sichtweisen, Deu-

tungsmuster und Handlungsorientierungen. Diese stehen den Individuen zwar zur Verfügung, können aber zumeist nicht in Gänze und umfassend artikuliert werden: Menschen können nur sehr eingeschränkt Informationen über die eigene subjektive Weltsicht liefern, weshalb die Forschenden mit weniger direkten Verfahren arbeiten müssen (ebd. 2009). In geeigneten Methoden wird sich dazu an den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung orientiert wie einer weitgehenden Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand³⁵ (vgl. den grundlegenden Beitrag von Hoffmann-Riem 1980).

Interpretatives Paradigma und symbolischer Interaktionismus

Die Methoden der qualitativen Sozialforschung werden mehrheitlich dem *interpretativen Paradigma* (vgl. Wilson 1981) zugeordnet und dem normativen oder quantitativen gegenübergestellt.³⁶ Verfahren wie das autobiografisch-narrative Interview oder die Grounded Theory sind in den methodologischen Konzeptionen des *symbolischen Interaktionismus* (vgl. Blumer 1981; Schütze 1987) verankert. In diesen werden die symbolischen und kommunikativen Aspekte des menschlichen Handelns betont. Dieses gestaltet sich als wechselseitig interpretativer Prozess zwischen Interaktionsteilnehmenden. Gemäss Hildenbrand (zit. nach Strauss 1994, S. 16) besagen die Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus, „daß Menschen gegenüber Objekten, die als soziale Objekte verstanden werden, auf der Basis von Bedeutungen handeln, die diese Objekte für sie haben; daß diese Bedeutungen in sozialen Inter-

³⁵ Qualitative Datenerhebungsmethoden verbinden gemäss Hopf (2007, S. 353) ein „hohes Maß an Offenheit und Nicht-Direktivität mit einem hohen Niveau der Konkretheit und der Erfassung detaillierter Informationen“. Aufgrund dieser methodischen Ausrichtung werden nach Hitzler und Honer (1994) in qualitativen Interviews zumeist nichtstandardisierte Gesprächsführungstechniken eingesetzt, etwa beim autobiografisch-narrativen Interview. Zu den wesentlichen Erhebungsmethoden der qualitativen Sozialforschung zählen weiter die nichtteilnehmende oder teilnehmende Beobachtung, das Gruppendiskussionsverfahren und die verschiedenen Formen qualitativer Interviews wie Leitfadeninterviews, das problemzentrierte oder fokussierte Interview, das themenzentrierte Interview sowie Interviews mit Expertinnen und Experten u. a. (vgl. Flick 1995, 2009; Witzel 1982). In Bezug auf die Antwortmöglichkeiten der Interviewten und die Auswertung der Daten ähneln sich die Techniken der qualitativen Interviews: Ohne Vorgaben können die Interviewten ihre Antworten im Wesentlichen frei formulieren und geeignete Analysemethoden bewegen sich im Feld der interpretativen Verfahren (Flick 1995). Unterschiede finden sich vor allem in Bezug auf den Strukturierungsgrad: Teilweise strukturierte Fragekataloge wie beim problemzentrierten Interview (Witzel 1982) stehen weitgehend unstrukturierten und offenen Vorgehensweisen wie im Fall des autobiografisch-narrativen Interviews gegenüber.

³⁶ Im Grundsatz gilt, „daß das quantitative Paradigma eher ‚objektbezogen‘ erklärt und sich kaum bemüht, ‚subjektbezogen‘ zu verstehen, während das qualitative Paradigma als interpretatives das Verstehen im Vordergrund sieht und das Erklären (im naturwissenschaftlichen Sinn) als sekundär betrachtet“ (Lamnek 1995, S. 221).

aktionen entstehen; daß sie in einem Interaktionsprozeß entwickelt und modifiziert werden. Soziale Sinnstrukturen sind damit Produkte menschlichen Handelns und kontinuierlichem Wandel unterworfen“.³⁷ Blumer (1981) bezweifelt grundsätzlich die Existenz fester Sachverhalte: Situationsdefinitionen und Handlungsprozesse sind nicht determiniert, sondern Bedeutungen werden fortlaufend während des gemeinsamen Interagierens gebildet. Deshalb ist es in der qualitativen Analyse nicht ausreichend, das Auftreten eines interessierenden sozialen Phänomens lediglich festzustellen. Notwendig für das Verständnis eines Phänomens ist nach Lamnek (1995) stets die Erforschung der von den Handelnden mit diesem verbundenen Bedeutungen, also des subjektiven gemeinten Sinns, für den die Selbstaussagen der Individuen entscheidend sind.

Die Interpretationen von Individuen bilden somit den Schlüssel zur Erforschung sozialer Phänomene. Um den Charakter der empirischen Welt freizulegen, ist es nach Witzel (1982) notwendig, Objektbedeutungen so zu erfassen, wie Individuen diese selbst sehen und dadurch ihre eigene Welt erzeugen. Eine Voraussetzung für die Interpretation von Objekten besteht darin, dass Individuen über ein Selbst verfügen, wie dies von Mead (1973) postuliert wurde. Dadurch können sie sich zum Gegenstand der eigenen Handlungen machen. Das Selbst versetzt Individuen erst in die Lage, mit sich selbst zu interagieren und sich etwas anzuzeigen sowie bewusst zu machen: „Tatsächlich ist es für den Menschen gleichbedeutend, einer Sache bewusst oder gewahr zu sein, und sich diese Sache anzuzeigen.“ (Blumer 1981, S. 93) Gleichgültig, ob sich das Augenmerk auf die biografischen Projekte von Individuen richtet oder die Aktivitäten von Organisationen untersucht werden – die „symbolischen Strukturen und Prozesse, die das Handeln leiten und koordinieren“ (Lindesmith und Strauss 1974, S. 29), werden unvermeidlich in das Zentrum der Analyse treten.

³⁷ Soziale Interaktion ist nach Wilson (1981, S. 60) ein interpretativer Vorgang, bei dem sich im „Ablauf der Interaktion Bedeutungen selbst ausbilden und wandeln“ können. Für Menschen ist gemäss Blumer (1981) die Nutzung von Symbolen charakteristisch, und deshalb gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen Personen als symbolische Interaktionen (Lindesmith und Strauss 1974). Diese schliessen die gesprochene und geschriebene Sprache mit ein, doch auch in nichtsprachlichen Interaktionsformen wie der Verwendung von Gesten (Mead 1973) enthalten die Interaktionsprozesse komplexe Symbole. Weiter müssen die Teilnehmenden an sozialen Interaktionen dazu imstande sein, sich gegenseitig in die Lage des anderen zu versetzen (ebd. 1973). Um Bedeutungen zu verstehen, müssen Situationen und Handlungsobjekte nach Wilson (1981) stets aus der Sicht der Handelnden selbst wahrgenommen werden. Deshalb sollten die „Bedeutungen dieser Objekte so ermittelt werden, wie sie sich für den Handelnden darstellen“ (ebd. 1981, S. 61–62).

3.1 Autobiografisch-narrative Interviews

In Einführungstexten zur Methode des *autobiografisch-narrativen Interviews* (vgl. Glinka 2009; Küsters 2009; Pfaff 2006) wird sich an erster Stelle auf Fritz Schütze berufen, der das Verfahren in den 1970er-Jahren für die Erhebung und Untersuchung biografischer Daten entwickelte. Das Erhebungswerkzeug führt Pfaff (2006) zufolge die Tradition der interpretativen Sozialforschung fort, die wie gezeigt in einem Verständnis von sozialer Wirklichkeit als Ergebnis interpretativer Prozesse begründet ist. Soziale Wirklichkeit wird gemäss Schütze (1983) fortlaufend durch das interpretierende Subjekt im Rahmen kommunikativer Interaktionsprozesse hergestellt, die sich insbesondere in Stegreiferzählungen ausdrücken und sich mittels dieser in der Analyse erschliessen lassen. Erzählte Lebensereignisse werden als Belege oder Dokumente für zugrunde liegende Muster angesehen, die einander durch eine aus dem narrativen Textmaterial herausgearbeitete „induktive Hypothesenbildung“ (Küsters 2009, S. 176) zugeordnet werden können. Autobiografisch-narrative Interviews bilden ein in der Forschungspraxis vielfach bewährtes Instrument der Erhebung qualitativer Daten. Nohl (2005, o. S.) bezeichnet diese Interviewtechnik als einen der „methodologisch reflektiertesten und forschungspraktisch am weitesten ausdifferenzierten Ansätze“ der qualitativen Sozialforschung. Anfänglich war der Einsatz autobiografisch-narrativer Interviews weitgehend auf den deutschsprachigen Raum beschränkt. Inzwischen finden sie gemäss Küsters (2009) auch international zunehmend Beachtung.

Ausgangspunkt der Methodenentwicklung bildete bei Schütze (1981, S. 132) die Erkenntnis, dass eine angemessene Untersuchung der „sequentiellen Verhältnisse des Lebensablaufs“ nur mit Daten möglich ist, mit denen sich mittels sequenzstruktureller Analyse auf diese Verhältnisse rückschliessen lässt. Diese Anforderung an das Datenmaterial wird von „autobiographischen Stegreiferzählungen erfüllt, wie sie mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgerufen und aufrechterhalten werden können“ (ebd. 1981, S. 132). Schütze (1981) erkannte aufgrund mikroanalytischer Untersuchungen lebensgeschichtlicher Handlungsprozesse, dass es im individuellen Lebensablauf elementare Formen von Prozessstrukturen gibt, die grundsätzlich zumindest in Spuren in allen Lebensläufen anzutreffen sind.³⁸ Systematische Kombinationen solcher Strukturen besitzen als „Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz“ (Schütze 1983, S. 284), sind also für die Interpretation individueller Handlungsprozesse im Lebensablauf besonders bedeutend. Allerdings sind nach Schützes (1982, S. 568)

³⁸ Vgl. Kapitel 2.

Erfahrung mit den „Mitteln konventioneller Sozialforschung“ die langfristigen Veränderungsprozesse über den gesamten individuellen Lebensablauf hinweg wie auch in zeitlich oder thematisch begrenzten Abschnitten kaum zu erfassen.³⁹ Für problematisch hält Schütze (1982, S. 568) zudem den in Untersuchungen häufig anzutreffenden „Gegensatz zwischen ‚Makro-‘ und ‚Mikroansätzen‘“. Die gleichzeitige Analyse „sozial-struktureller Bestimmung individueller Existenzveränderungen‘ bzw. ‚individueller Handlungsbeiträge zur Veränderung sozialstruktureller Bedingungen‘“ (ebd. 1982, S. 568–569) findet sich kaum in Forschungsvorhaben. Nach Schützes (1982, S. 569) Angaben ist es innerhalb „sozialwissenschaftlicher Theorien schwierig, den sozialstrukturellen Bedingungsrahmen selbst als kollektiven sozialen Prozeß zu sehen, in den individuelle Veränderungsprozesse als mitkonstitutive Momente verwoben sind“. Gemäss Schütze (1976, zit. nach Küsters 2009, S. 37) ist es mit autobiografisch-narrativen Interviews aussichtsreicher als mit quantitativen Verfahren, die „Umschlagstellen makrostruktureller Faktoren der Gesellschaftsformen in mikrostrukturellen Phänomenen aufzuspüren und zu analysieren, denn makrostrukturelle Faktoren sind gerade auf der Interaktionsebenen empirisch angebar“. Die in den Interviews erhobenen Daten sind grundsätzlich darauf ausgerichtet, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen makro- und mikrostrukturellen Einflussfaktoren in der Analyse herauszuarbeiten und „selbsterlebte Ereignisablaufs- und Wandlungserfahrungen von Betroffenen sozialer Vorgänge systematisch“ (Schütze 1982, S. 570) zu erfassen. Die Klärung der Bedeutungen sozialer Interaktionen kann mit Schütze (1984, S. 284) nur dann gelingen, wenn die Forschenden die „interpretierenden theoretischen Anstrengungen des Biographieträgers in den Zusammenhang faktischer Prozeßabläufe seines Lebens“ setzen. Soziale Wirklichkeit wird dabei den Überlegungen des interpretativen Paradigmas folgend nicht als etwas Statisches verstanden, sondern als ein Prozessgeschehen, das prinzipiell in jeder kommunikativen Interaktionssituation von Neuem in einem „ongoing social process“ (Küsters 2009, S. 18) ausgehandelt werden muss. Dieser Analyseprozess verläuft nach Hitzler und Honer (1994, o. S.) nicht linear, sondern bewegt sich „zirkulär zwischen den Komponenten ‚Beschreiben‘, ‚Verstehen‘ und ‚Erklären‘“. Dabei werden

³⁹ Das in diesem Zusammenhang gebräuchliche Vorgehen der quantitativen Sozialforschung hält Schütze (1982, S. 568) für ungeeignet: „Üblich ist, daß mit der Technik der standardisierten Fragebogenerhebung zu unterschiedlichen Zeitpunkten der jeweilige Augenblickszustand einer sozialen Einheit ‚gemessen‘ wird. Der im Zwischenzeitraum stattgehabte Veränderungsprozeß muß sowohl in seinem faktischen Verlauf als auch in seiner Bedeutungsrelevanz für den bzw. die Betroffenen extrapoliert werden. Beide Extrapolationen können nur ungenügend empirisch kontrolliert werden.“

nach Garfinkel und Sacks (2004, S. 392) „objektive Ausdrücke an die Stelle von indexikalischen“ gesetzt. Die in diesem Interpretationsprozess erfolgten Einschätzungen von objektivierten sozialen Sachverhalten werden sodann „durch methodische Beobachtung und Berichte von situationsbestimmten, gesellschaftlich organisierten Einzelheiten der Alltagshandlungen“ (ebd. 2004, S. 392) fortlaufend abgesichert.

3.1.1 Erzähltheoretische Grundannahmen

Das Grundprinzip des autobiografisch-narrativen Interviews besteht nach Schütze (1983, 1984) darin, die Teilnehmenden zu einem Gespräch über einen benannten Gegenstandsbereich anzuregen. Angestrebt wird eine längere Erzählung eigenerlebter Ereignisse oder Narrationen⁴⁰ (Kraimer 2008). In vielen Disziplinen wie den Erziehungswissenschaften, der Psychologie oder selbstredend der Soziologie besteht Kraimer (2008, S. 6) zufolge eine lange Tradition der „Nutzung des Narrativen als Erkenntnisquelle“. Linguistische Untersuchungen haben Wilson (1981) zufolge gezeigt, dass Erzählungen in der Alltagskonversation eine feste Struktur aufweisen. So lässt sich nach Küsters (2009) zeigen, dass die Reihenfolge der Teilsätze einer Erzählung in der Regel der Reihenfolge der Ereignisse entspricht, von denen sie handelt. Ausgehend von den Erkenntnissen der „linguistischen Erzählforschung basiert das narrative Verfahren auf der erzähltheoretischen Grundannahme einer ‚Nähe‘ von Erzählung und vergangenem Ereignisablauf“ (Jakob 2010, S. 223). Den immer ähnlichen Aufbau einer Erzählung gilt es bei einem autobiografisch-narrativen Interview zu bewahren. Die Interviewten sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Geschichte anhand des eigenen roten Fadens ohne Unterbrüche zu erzählen. Diesem Zweck dienen die einzige und thematisch weitgehend offengehaltene Erzählaufforderung für den Hauptteil des autobiografisch-narrativen Interviews wie auch das zurückhaltende Gesprächsverhalten der Forschenden im narrativen Nachfrage- teil. Gemäss Küsters (2009, S. 25) sind in dieser Weise Erzählungen gut geeignet, „Orientierungen und Erlebnisaufschichtungen“ einer früher erlebten Situation zu reproduzieren.

Flick (2009, S. 231) meint, dass sich in autobiografisch-narrativen Interviews „reichhaltigere Versionen eines Geschehens von Erfahrungen“ finden lassen als in anderen Formen der Datenerhebung. Dies lässt sich dadurch begründen, dass sich die Interviewten in bestimmte Zwänge verstricken, sobald sie sich einmal auf die Rolle der Erzählenden eingelassen haben (ebd. 2009). Schütze (1982, S. 571) bezeichnet dieses Phänomen als den *dreifachen Zug-*

⁴⁰ „Eine Narration (lat. Erzählung) ist ein Medium, in dem lebens- und kulturgeschichtliche Erfahrungen zur Sprache kommen.“ (Kraimer 2008, S. 2)

zwang des Stegreiferzählens zur „Gestaltschließung, Kondensierung und Detaillierung“ selbsterlebter biografischer Zusammenhänge. Gemäss Flick (2009, S. 231) führt der Zwang der Gestaltschließung dazu, dass Erzählende kaum anders können, als eine einmal begonnene Erzählung zu Ende zu bringen. Der Zwang der Kondensierung bewirkt, dass nur das thematisch wird, was für das Verständnis des Ablaufs auch wirklich erforderlich ist, und dieser Inhalt wird aus zeitlichen Gründen so weit verdichtet, dass die Zuhörenden das Erzählte verstehen und nachvollziehen können (ebd. 2009). Schütze (1983, S. 286) zufolge werden „durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen“. Und schliesslich bewirkt der Zwang der Detaillierung nach Flick (2009), dass im Wesentlichen alle Hintergrundinformationen und Zusammenhänge erzählt werden, die für ein Verständnis der erzählten Lebensgeschichten erforderlich sind. Flick (2009, S. 231) weist darauf hin, dass durch diese Zugzwänge die in anderen Interviewarten wirkende Darstellungskontrolle so weit aufgehoben wird, dass auch „heikle‘ Themen und Bereiche zur Sprache kommen“, denen die Interviewten ansonsten vielleicht aus dem Weg gehen würden. Bohnsack (2008, S. 94) geht davon aus, dass die Erzählenden in Stegreiferzählungen aufgrund der „Selbstläufigkeit des Erzählvorgangs in die ‚Zugzwänge‘ des Erzählens ‚verwickelt‘ oder ‚verstrickt‘“ werden, gerade weil sie im Interviewverlauf den Aufbau ihrer Erzählung nicht umfassend reflektieren können. Haben die Interviewten sich einmal darauf eingelassen, können sie aus der selbstläufigen Erzählsituation nur „auf Kosten von Brüchen und Implausibilitäten, also Inkonsistenzen“ (ebd. 2008, S. 93), wieder ausbrechen.

Mit der Dynamik des Erzählvorgangs werden die retrospektiven Vorstellungen der Interviewten aktiviert und diese in frühere Handlungs- sowie Erlebnissituationen versetzt: „Der Informant wird sich also im Erzählvorgang Schritt für Schritt und immer ad hoc erneut seiner Erfahrungsaufschichtung vergewissern.“ (Glinka 2009, S. 10) Nach Schützes (1984, S. 80) Angaben hängen die Segmentierung der Erzählung und die beschriebenen Erfahrungsquellen bei Stegreiferzählungen „nicht von der Orientierung auf den Zuhörer, sondern von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträger und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser ab“. Auf diese Weise gelingt es, auch sehr „komplexe kollektiv-historische und biographische Erfahrungszusammenhänge“ (Glinka 2009, S. 10) aus der Erinnerung hervorzulocken. Diese werden beim Erzählen sozusagen in den neuerlich aktualisierten Strom des Erzählens eingesogen (ebd. 2009). Hermanns (1995, zit. nach Flick 2009, S. 232) weist darauf hin, dass „Menschen sehr viel mehr von ihrem Le-

ben ‚wissen‘ und darstellen können, als sie in ihren Theorien über sich und ihr Leben aufgenommen haben. Dieses Wissen ist den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar, nicht aber auf der Ebene von Theorien“. Die erstaunlich geordnete Darstellungsstruktur der Erzählungen ist dabei „nicht aus der Interaktionsdynamik der Kommunikationssituation ableitbar“ (Schütze 1984, S. 80). Sie wird von Schütze (1984, S. 80) darauf zurückgeführt, „daß autobiographisches wie jedes andere Stegreiferzählen sich an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation ausrichtet“. Kognitive Figuren sind „Ordnungsprinzipien der darstellungsmäßigen Erfahrungsrekapitulation“ (ebd. 1984, S. 80) bei solchen Erzählungen. Diese erzwingen typische „formale und inhaltliche Strukturen“ (ebd. 1984, S. 81) der Wiedergabe lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Nach Schütze (1984, S. 83) enthalten Stegreiferzählungen selbsterlebter Erfahrungen u. a. die Beschreibung von Zustandsänderungen, von Höhepunkten und auch Wendepunkten im Lebenslauf, die sich massgeblich auf die „Erlebniszustände des Biographieträgers“ auswirken.

3.1.2 Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen des Verfahrens

Mit standardisierten Befragungen ist es Schütze (1982) zufolge schwierig, zuvor Unbemerkt in den untersuchten Handlungsprozessen zu erfassen und insbesondere leidvolle Prozesse des Bedeutungswandels sozialer Phänomene sowie der Änderungen des Selbstverständnisses von Individuen nachzuvollziehen. Die Verwendung autobiografisch-narrativer Interviews bietet sich insbesondere dann an, wenn ein Gegenstandsbereich noch wenig erforscht ist, denn das Interviewverfahren liefert eine gut geeignete Datenbasis für die Entwicklung von gegenstandsbezogenen Theorien (Flick 2009). Die Erhebung von Daten gelingt selbst bei Themen, „die nicht mit statistischen Mitteln erfragbar sind (subjektives Erleben, Wirkungen von etwas)“ (Pfaff 2006, S. 2) oder bei denen nicht ausreichend wissenschaftlich fundiertes Vorwissen als Grundlage für eine Hypothesenbildung vorhanden ist (Küsters 2009). Qualitative Methoden sind Hitzler und Honer (1994) zufolge besonders wertvoll, wenn relativ unerforschte Phänomene entdeckt und untersucht werden sollen oder wenn das Erkenntnisinteresse auf „typologische Konstruktionen“ (ebd. 1994, o. S.), auf die Strukturen eines Phänomens und die empirisch begründete Theorieentwicklung abzielt.

In Stegreiferzählungen entwickelt sich eine Dynamik der Erzählung, in der die übliche Wirksamkeit der Strategien zur Selbstdarstellung der Interviewten zumindest teilweise in den Hintergrund tritt (Jakob 2010). Mittels autobiografisch-narrativer Interviews gelingt es, auch Verborgenes aufzudecken und sich dabei von eingeschliffenen Deutungsroutrinen loszulösen

(Kraimer 2008, S. 10). Das Verfahren ist gerade dann besonders nützlich, „wenn es um subjektive Sinnstrukturen geht, die sich nicht einfach direkt erfragen lassen“ (Mayring 1999, S. 56). Damit können auch Zusammenhänge untersucht werden, die den „Befragten selbst nicht bewusst sind“ (ebd. 1999, S. 56). Aufgrund der Zugzwänge des Erzählens werden mehr Informationen hervorgehoben als in anderen Interviewformen (Witzel 1982) und subjektive Bedeutungsstrukturen offengelegt, die sich für gewöhnlich einem systematischen Abfragen verschliessen (Mayring 1999). Erzählende geben „Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen“ (Hopf 2007, S. 357). Deshalb finden sich in autobiografisch-narrativen Interviews regelmässig „Hinweise auf ausgeblendete und verdrängte Sachverhalte, die dem Erzähler nicht oder nur in Teilen bewusst sind und als Wissen zur Verfügung stehen“ (Jakob 2010, S. 222). Auf solche Sachverhalte weisen besonders lang anhaltende „Pausen, abgebrochene Erzählungen und Erzählstümpfe hin“ (ebd. 2010, S. 222).⁴¹ Schütze (1983) spricht diesbezüglich von der Technik der Hervorlockung thematisch relevanter Geschichten. Sobald Interviewte über selbsterlebte Erfahrungen sprechen, ist gemäss Schütze (1978, zit. nach Spöhring 1995, S. 168) die „narrative Darstellungsweise diejenige, die am engsten an die zu berichtende Handlungswirklichkeit und entsprechende Orientierungsbestände des Informanten anschliesst“.

Methodische Grenzen des Verfahrens finden sich nach Küsters (2009) einmal in der Einschränkung, dass sich dieses nur dann sinnvoll einsetzen lässt, wenn die Interviewten selbst als Handelnde oder Erleidende von den erzählten Prozessen des Lebensablaufs betroffen sind. Nur dann verfügen die Erzählenden über eine „kognitive Repräsentation des Handlungsablaufs“ (ebd. 2009, S. 30), die sie als Narration reproduzieren können. Sodann müssen die Betroffenen den Lebensereignissen in der Vergangenheit ihre Aufmerksamkeit in ausreichendem Umfang gewidmet haben, damit sie die Ereignisse wieder aus dem Gedächtnis abrufen und erzählen können (ebd. 2009). Die Interviewten müssen über eine Erlebnisgeschichte zu den interessierenden Phänomenen verfügen und diese müssen „Prozesscharakter haben, denn nur

⁴¹ In autobiografisch-narrativen Interviews kommen gemäss Schütze (1983, S. 286) „auch Stümpfe der Erfahrungen von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck, die dem Biographieträger selbst nicht voll bewußt werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest hinter einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen. Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d. h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“.

über Prozesse, die beginnen, sich weiterentwickeln und einen (vorläufigen) Endzustand erreichen, kann erzählt werden“ (ebd. 2009, S. 30). Verfestigte Interaktionsstrukturen wie Institutionen, „Organisationsstrukturen und soziale Netzwerke können nur dann durch narrative Interviews erforscht werden, wenn sie einen (wieder die Bedingung der Erzählbarkeit erfüllenden) Transformationsvorgang durchlaufen haben und damit eben prozessual geworden sind“ (ebd. 2009, S. 30). Ein weiteres Problem bei der Durchführung autobiografisch-narrativer Interviews sieht Flick (2009, S. 234–235) in systematischen Verletzungen der Rollenerwartungen aller Beteiligten. Einmal werden übliche Erwartungen an Interviewsituationen nicht erfüllt: Es werden keine Reihen von Fragen gestellt, auf die mit kurzen oder längeren Antworten reagiert werden kann. Sodann werden auch Erwartungen an gebräuchliche Erzählsituationen gebrochen: Im Alltag finden sich in einem Gespräch selten vergleichbar umfassende Freiheiten des Erzählens, sowohl inhaltlich wie auch zeitlich. Solche Verletzungen der mit Interviews und Gesprächen verbundenen Erwartungen können zu Irritationen bei den Interviewten führen, die es sorgfältig zu berücksichtigen gilt, damit diese sich im Interview zurechtfinden. Sodann kann ein autobiografisch-narratives Interview nach Pfaff (2006, S. 7) durch direkte „Fragen, autoritäres Verhalten des Interviewers oder evaluative/thematische Interventionen“ in der Selbstläufigkeit behindert oder gar anhaltend gestört werden. Eine weitere mögliche Schwierigkeit sieht Pfaff (2006, S. 7) darin, dass statt „nach der Erzählung einer Geschichte von Ereignissen nach Routinen, Zuständen, Motiven gefragt [wird], die durch Argumentationen/Beschreibungen dargestellt werden“, also der Fokus nicht auf Erzählungen gelegt wird. Angesichts dieser Problematiken wird grundsätzlich ein Interviewtraining empfohlen, „in dem vor allem aktives Zuhören, also das Signalisieren von Interesse ohne eigene Interventionen und die Aufrechterhaltung der Beziehung mit dem Interviewten trainiert wird“ (Flick 2009, S. 235).

Ein besonders relevanter und methodologisch breit diskutierter Vorbehalt gegenüber der Verwendung autobiografisch-narrativer Interviews bezieht sich nach Flick (2009) auf den für die Methode grundlegenden *Zusammenhang zwischen Erzählung und tatsächlichen Handlungsprozessen*. Es geht dabei um die „für soziologische Interviewanalysen bedeutsame Frage, welcher Zusammenhang zwischen den Äußerungen eines Befragten und seinen tatsächlichen Handlungen besteht“ (Küsters 2009, S. 18). Die Kritik verweist auf eine „grundlegende Differenz zwischen dem ursprünglichen Erleben eines Ereignisses und seiner späteren autobiographischen Thematisierung“ (ebd. 2009, S. 235). Schütze (zit. nach Flick 2009) meint diesbezüglich, dass eine autobiografisch-narrative Erzählung stets aus einer retrospektiven

Sichtweise erfolgt. Dies ist einflussreich für die Rekapitulation vergangener Ereignisse: „Spätere Ereignisse lassen das frühere Geschehen in den Hintergrund treten oder führen zu einer neuen Einordnung in den biographischen Gesamtzusammenhang.“ (Flick 2009, S. 235) Im Prozess der Erinnerungsablagerung wird die eigene Lebensgeschichte umfassend weiterverarbeitet. Diese Strukturierung erfolgt jedoch nach erzähltheoretischen Grundannahmen durchwegs in einem engen Bezug zu vergangenen Handlungsprozessen und Ereignisverkettenungen (ebd. 2009). Somit geht Schütze (1983) nicht wie in der Kritik angenommen von einer grundsätzlichen *Homologie* zwischen vergangenen Ereignissen und deren Erzählung aus. Vielmehr geht es darum, dass in lebensgeschichtlichen Stegreiferzählungen die „Konstruktion der Vergangenheit aus der Gegenwart [...] keine von der erlebten Vergangenheit losgelöste Konstruktion“ (Jakob 2010, S. 229–230) darstellt.

Die besondere *Bedeutung des autobiografisch-narrativen Interviews* für die Biografieforschung lässt sich Nohl (2005, o. S.) entsprechend darauf zurückführen, dass sich damit „längere Erlebnisabschnitte bis hin zu Lebensgeschichten aus der Erfahrungsperspektive der interviewten Personen heraus in ihrer Sequentialität erheben lassen“. Das autobiografisch-narrative Interview eignet sich nach Spöhrings (1995, S. 167) Angaben als nicht-direktive Gesprächsvariante zur Erfassung subjektiv erlebter singulärer Ereignisse und Ereignisketten, zur Untersuchung von Statuspassagen, biografischen Prozessstrukturen sowie für „Interaktionsfeldstudien“. Die gewonnenen Datenmaterialien verweisen in der Regel auf Fragestellungen zum gesamten Lebensablauf oder zu „sozialwissenschaftlich besonders interessierenden Phasen der Lebensgeschichte, wie z. B. der Berufskarriere“ (Schütze 1983, S. 285). Die Interviewten orientieren sich dabei stärker an konkreten Handlungsprozessen als an Ideologien und Rationalisierungen (Hopf 2007). Ein wesentlicher Vorteil der Methode besteht gerade in der „Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte“ (Jakob 2010, S. 222), die für die biografische Forschung von besonderer Relevanz ist. Mit der Methode der autobiografisch-narrativen Interviews lässt sich „rekonstruieren, wie die äußeren Ereignisse von den beteiligten Akteuren erlebt und interpretiert wurden und wie sie sich in der Erfahrungsaufschichtung und lebensgeschichtlichen Darstellung abgelagert haben“ (ebd. 2010, S. 222). Anhand der detaillierten Analyse kann es nach Jakob (2010, S. 230) gelingen, „sowohl die vergangenen in Erfahrung transformierten Erlebnisse – oder zumindest Spuren davon – sowie auch deren interpretative Verarbeitung und Einordnung in die Lebensgeschichte“ herauszuarbeiten.

3.1.3 Ablauf autobiografisch-narrativer Interviews

Bei der Durchführung autobiografisch-narrativer Interviews werden vier Phasen unterschieden: Die Erzählaufforderung mit der Einstiegsfrage, die Haupterzählung, der narrative Nachfrageteil sowie die Bilanzierungs- und Abschlussphase (vgl. Glinka 2009; Küsters 2009; Schütze 1983). Damit eine Stegreiferzählung zustande kommen kann, müssen nach Jakob (2010, S. 225) einige Besonderheiten beachtet werden: „Das Interview ist eine Interaktionssituation, in der einerseits die allgemeinen Regeln zur erzählerischen Darstellung von Sachverhalten aktiviert werden, die aber andererseits aufgrund der besonderen Aufgaben von Erzähler/-in und Interviewer/-in sich von alltäglichen Gesprächssituationen grundlegend unterscheidet. Die Tätigkeit des Interviewers besteht darin, eine soziale Interaktion zu gestalten, die mit einer Vielzahl von Anforderungen verbunden ist.“ Die Form der mündlichen Mitteilung relevanter Informationen zum individuellen Lebensablauf erfordert eine „korrespondierende Kultur des Zuhörens“ (Kraimer 2008, S. 11). Nach Kraimer (2008, S. 11) ist ein charakteristisches Merkmal autobiografisch-narrativer Interviews die „Orientierung an der Authentizität narrativer Daten“. Ein solches authentisches und kaum verzerrtes Datenmaterial ergibt sich nach Küsters (2009) auf Grund der geringen thematischen Beeinflussung der Interviewten durch die Forschenden. Die *Kontaktaufnahme* für die Durchführung eines autobiografisch-narrativen Interviews erfolgt in der Regel via Telefonanruf oder zunehmend auch mittels einer E-Mail-Anfrage (ebd. 2009). Küsters (2009) rät, sich gut auf den ersten Kontakt mit den Interviewten vorzubereiten. Die Darstellung des Forschungsvorhabens sowie die Bitte um die Mitwirkung sollten nicht dem Zufall überlassen werden. In relativ allgemeiner Form sollte ein Überblick über die Herkunft und den Sinn des Forschungsprojekts gegeben und um ein Gespräch gebeten werden. Küsters (2009) empfiehlt, möglichst nicht den Interviewbegriff zu verwenden, um die Etablierung eines Frage-Antwort-Verhaltens von Beginn an auszuschliessen. Als Durchführungsort eines autobiografisch-narrativen Interviews bewährt sich nach Küsters (2009) häufig die Wohnung der Interviewten. Ebenso geeignet sind Büroräume, in denen ein ruhiges und ungestörtes Gespräch geführt werden kann. Öffentliche Orte wie eine Teestube oder eine Firmenkantine sind dagegen eher ungeeignet, da es dort meistens recht laut und hektisch zu- und hergeht. Grundsätzlich sollte bei der Ausgestaltung der Gesprächssituation möglichst weitgehend auf die Wünsche der Interviewten eingegangen werden, denn darin kann sich bereits deren Haltung zum Gegenstand des Interviews ausdrücken. Der Zeitrahmen sollte nicht zu knapp bemessen sein: Autobiografisch-narrative Interviews dauern nach Küsters (2009) in der Regel ein bis drei Stunden.

Beginn und Einstiegsfrage des Interviews

Zu *Beginn des Interviews* empfiehlt Küsters (2009), nicht sofort mit der Erzählaufforderung loszulegen, sondern sich Zeit für ein kurzes, entspanntes Vorgespräch zu nehmen. Dieses ist eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews, da in ihm gegenseitig Vertrauen aufgebaut werden kann, das es den Interviewten erlaubt, sich ohne Bedenken dem Fluss der eigenen Erzählung hinzugeben. Küsters (2009) rät weiter dazu, das Interview mit einer Art Smalltalk zu beginnen, einer Plauderei, die sich auch in anderen vergleichbaren Gesprächssituationen mit unbekannten Leuten bewährt. Eine gut geeignete „vertrauensbildende Maßnahme ist die Selbstrepräsentation des Interviewers und seines Forschungsvorhabens“ (ebd. 2009, S. 54). Dabei sollten allerdings noch nicht die genaue Thematik oder sogar die Einstiegsfrage des Interviews vorweggenommen werden, da sonst der Stegreifcharakter und damit die erfolgreiche Durchführung des Interviews gefährdet würden. Bedeutend sind hier auch die verbindliche „Zusicherung der Anonymitätswahrung und die Information über den Ablauf des Interviews“ (ebd. 2009, S. 54). Im Vorgespräch sollte schliesslich auch noch um die Zustimmung gebeten werden, das Gespräch aus forschungstechnischen Gründen mit einem Tonaufnahmegerät aufzunehmen. In der Anfangsphase besteht die vorrangige Aufgabe „in der ‚Öffnung der Bühne‘, damit die beteiligten Personen die Rollen finden und einnehmen können“ (Jakob 2010, S. 225), die für eine Stegreiferzählung erforderlich sind. Der Einstieg hat die Form eines Aushandlungsprozesses, in dem die Eigenheiten dieser Interviewform erklärt werden. Erst wenn diese von den Interviewten verstanden und akzeptiert werden, kann als nächstes die *Erzählaufforderung* erfolgen. Diese hat in der Regel die Gestalt einer sorgfältig vorbereiteten und durchdachten Einstiegsfrage. Ihre Ausformulierung ist von zentraler Bedeutung, da sie die „Erzählung des Informanten zugleich in Gang setzen, auf das Prozessgeschehen lenken und nicht zu sehr beeinflussen will“ (Küsters 2009, S. 44). Die Interviewten nehmen nach Küsters (2009) den verwendeten Gesprächsstimulus in der Regel sehr ernst und reagieren unmittelbar auf die gewählten Worte. Sie sind darum bemüht, ihre Erzählung von Anfang an darauf abzustimmen. Die Einstiegsfrage sollte die Erzählung in der Form einer Selbstrepräsentation anstossen. Sie „zielt auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen oder allgemeiner formuliert zu autonom gestalteten Präsentationen einer bestimmten Thematik“ (Rosenthal 1995, S. 151).

Im Anschluss an die Einstiegsfrage ist es besonders relevant, zunächst „die Rolle des aufmerksamen und interessierten Zuhörers“ (ebd. 1995, S. 151) einzunehmen, um möglichst eine selbstläufige Stegreiferzählung in Gang zu halten. Dabei ist es Küsters (2009) zufolge von

Vorteil, wenn sich die Interviewten vor dem Gesprächstermin weder mit der Frage befassen noch auf die Art des Interviews vorbereiten konnten. So können sie nicht mit zuvor ausgearbeiteten Statements auf die Einstiegsfrage reagieren, sondern müssen ihre Erzählung aus dem Stegreif, also aus der Interviewsituation selbst, heraus entwickeln. Im Gesprächsverlauf entfalten dann die Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1983) ihre Wirkung und locken bei den Interviewten die „inneren Repräsentationen vergangenen Erlebens“ (Küsters 2009, S. 23) hervor, die als kognitive Figuren bezeichnet werden. In „einer Stegreiferzählung eines miterlebten Prozessgeschehens reproduziert der Erzähler den damaligen Erlebnisstrom, in dem er diese kognitiven Figuren reanimiert“ (ebd. 2009, S. 23). Um dies zu ermöglichen „dürfen nicht wir die Themen setzen, dürfen nicht wir definieren, was zu einem Thema gehört und was nicht“ (Rosenthal 1995, S. 187–188). Eine umfassende lebensgeschichtliche Erzählung wird Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997) entsprechend mittels einer sehr offenen Frageform hervorgeholt:

Interviewer/-in: „Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die Ihnen einfallen.“

Oder etwas ausführlicher bei Pfaff (2006, S. 4):

Interviewer/-in: „Ich möchte gerne wissen, wie Ihr bisheriges Leben verlaufen ist. Erinnern Sie sich bitte zurück an die Zeit, als Sie noch ganz klein waren und erzählen Sie doch einmal ausführlich Ihr Leben von dieser Zeit bis heute. Ich sage jetzt erst einmal gar nichts und höre Ihnen einfach zu.“

In autobiografisch-narrativen Interviews empfiehlt es sich für gewöhnlich, nach der ganzen Lebensgeschichte zu fragen, ohne zeitliche Vorgaben zu machen (Küsters 2009). Bei thematisch stärker fokussierten Fragestellungen kann sich die Einstiegsfrage auf einen zeitlich oder thematisch eingegrenzten Erlebnisausschnitt beziehen: „Bei einer Orientierung des Forschungsinteresses auf Ereignisse in einer eingegrenzten Lebensphase wird die Erzählaufforderung auf Ereignisse in dem jeweiligen Lebensabschnitt fokussiert.“ (Jakob 2010, S. 225) Dies birgt jedoch die Gefahr in sich, dass mögliche relevante frühere Handlungsprozesse nicht erzählt werden, ausser die Zugzwänge des Erzählens bewirken, dass sie in der Form von Hintergrunderzählungen in die Geschichte einfließen. Auch nach Schütze (1982) lässt sich die Erzählung thematisch eingrenzen, falls nicht der gesamte Lebensablauf für das Forschungsvorhaben interessiert. Ansonsten könnten die Interviewten den roten Faden in ihrer Erzählung und den relevanten Zusammenhang aus den Augen verlieren. Ein Kunstgriff besteht nach

Küsters (2009, S. 47) in solchen Fällen darin, die Einstiegsfrage so unscharf zu formulieren, dass die Interviewten selbst den Anfangspunkt ihrer Erzählung wählen können:

Interviewer/-in: „Ich möchte Sie bitten, mir die Geschichte (der interessierenden Lebensphase, des interessierenden Themenbereichs) zu erzählen, all die Erlebnisse, die für Sie persönlich wichtig gewesen sind, wenn Sie sich daran erinnern.“

Einschränkungen in der Offenheit der Erzählaufforderung sollten allerdings gut überlegt sein. Thematische Eingrenzungen erzeugen stets die „Gefahr der Einschränkung von Analysemöglichkeiten, weil eventuell wichtige Lebensabschnitte ausgeblendet“ (Pfaff 2006, S. 4) werden. Kompromisse zwischen völlig offenen Einstiegsfragen und thematisch eingegrenzten Erzählaufforderungen sind möglich. So kann auch bereits bei der Kontaktaufnahme oder in der Einstiegsfrage das zentrale Thema angesprochen werden, sodass die Interviewten bereits zu Beginn darauf eingestimmt sind und für eine individuell gestaltete Erzählung trotzdem Raum verbleibt:

Interviewer/-in: „Wir interessieren uns für die Lebensgeschichte (einer bestimmten Personengruppe). Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Geschichte zu erzählen, all das, was für Sie wichtig ist.“

Wesentlicher Bestandteil jeder Einstiegsfrage ist schliesslich auch der Hinweis, dass die Zeiteinteilung des Gesprächs voll und ganz in den Händen der Interviewten liegt und sich deren gegenüber im ersten Teil passiv verhalten wird:

Interviewer/-in: „Ich möchte Sie bitten, sich so viel Zeit zu nehmen für das Erzählen, wie Sie möchten. Ich werde Sie am Anfang nicht unterbrechen, am Anfang auch nicht Zwischenfragen stellen. Eventuell mache ich mir Notizen, damit ich so Anhaltspunkte habe, wenn ich später darauf zurückkommen möchte.“

Der Eingangsstimulus wird in der Vorbereitungsphase exakt ausformuliert und für alle Interviews gleich verwendet, „da jedem Befragten ungefähr dieselbe Eingangsfrage gestellt werden sollte, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten“ (Küsters 2009, S. 45). Grundsätzlich wird empfohlen, im Interview die Alltagssprache zu verwenden. Es sollte nicht versucht werden, die Ausdrucksweise der Interviewten nachzuahmen, da dies wenig authentisch wirkt. Weiter ist es nach Küsters (2009) ratsam, sich die Einstiegsfrage vor dem Gespräch möglichst genau einzuprägen, um sie frei aufsagen zu können, was weniger einstudiert wirkt. Häufig finden sich bei den Interviewten anfänglich Zweifel, ob das Thema und die Einstiegsfrage richtig verstanden wurden. Auch eine mangelnde Erzählbereitschaft kann vorkommen, die aus „Erzählhemmungen angesichts der angesteuerten Thematik resultiert“ (ebd. 2009, S. 56). Für

die Interviewten muss es gemäss Küsters (2009) sinnvoll sein, eine Geschichte zu erzählen. Dazu ist es bei Unklarheiten nötig, mit den Interviewten das angegebene Thema geduldig auszuhandeln, ohne dabei den eingebrachten Einstiegsstimulus zurückzunehmen oder zu verwässern. In diesem Aushandlungsprozess kann es sein, dass die Rederolle nochmals hin- und herwechselt, ehe dann die eigentliche Haupterzählung beginnt.

Selbstläufigkeit der Haupterzählung

Die eingangs gemachte Zusicherung, die Interviewten vorerst nicht in ihrer Erzählung zu unterbrechen, ist unbedingt ernst zu nehmen. Die Forschenden müssen sich bemühen, während der gesamten *Haupterzählung* Zwischenfragen oder Bemerkungen strikt zu vermeiden (Pfaff 2006). Nur so lässt sich sicherstellen, dass sich die „autobiographische Anfangserzählung“ (Schütze 1983, S. 285) weitgehend selbstläufig entfalten kann und durch kein von aussen eingebrachtes Thema beeinflusst wird. Sobald es gelungen ist, die Interviewten zu einer Stegreiferzählung anzuregen, ist es nach Flick (2009) für die Qualität der erhobenen Daten entscheidend, dass die Gesprächspartnerinnen und -partner nicht durch direktive oder bewertende Äusserungen in ihrer Erzählung gestört werden. Die Forschenden sollten ihre Aktivitäten strikt darauf beschränken, aufmerksam zuzuhören und ohne viel Worte ihr Interesse am Erzählten zu signalisieren (Pfaff 2006). Dadurch werden die Interviewten in der Fortsetzung ihrer Erzählung unterstützt und darin bestärkt, diese autonom zu gestalten (Hopf 2007). Mittels kleiner unterstützender Gesten und nichtdirektiver Kurzkommentare, ohne intervenierend einzugreifen, lässt sich der Erzählfluss in vielen Fällen mühelos bis zum Ende der Haupterzählung aufrechterhalten (ebd. 2007). Die Forschenden sollten dazu, wie es Küsters (2009, S. 58) trefflich ausdrückt, „erzählgenerierend schweigen“ und sich darauf konzentrieren, das „Erzählen selbst zu bestärken und in Gang zu halten: durch ‚Hm‘-Sagen, Nicken, das Halten des Blickkontaktes“ (ebd. 2009, S. 58). Nach Küsters (2009) ist es von Bedeutung, dass die Forschenden in dieser Interviewphase mit den Emotionen der Interviewten mitzugehen versuchen: Sie lachen mit ihnen und zeigen sich an traurigen Stellen ernst sowie verständnisvoll, ohne dabei Bewertungen abzugeben.

Für die Selbstläufigkeit des Interviews ist es besonders notwendig, selbst längere Gesprächspausen geduldig auszuhalten, ohne die Rederolle den Interviewten abzunehmen. Darin sieht Küsters (2009, S. 59) eine „Verfahrensnotwendigkeit des narrativen Interviews, die von der Alltagskommunikation besonders stark abweicht [...] Nur wenn der Erzähler sehr, sehr lange schweigt, könnte man fragen: ‚Und wie ging es dann weiter?‘“. Insgesamt sind die For-

schenden also während der Haupterzählung alles andere als untätig, auch wenn sie sehr wenig reden. Sie bringen nach Glinka (2009, S. 12) beim Zuhören ihr Interesse am Erzählten immer wieder durch „entsprechende Aufmerksamkeitsmarkierer zum Ausdruck. Die Markierer werden im face-to-face-Kontakt durch die Mimik, und durch kurze emotionale Rückmeldungen (wie Lachen, Seufzen oder mitgehende Formulierungen wie beispielsweise ‚Das war ja wirklich hart‘) zum Ausdruck gebracht“. Falls sich während der Haupterzählung ein kurzer Kommentar oder eine Bemerkung zum Gesagten doch nicht vermeiden lässt, sollte dadurch keinesfalls bereits in dieser frühen Interviewphase eine neue Thematik eingebracht werden (ebd. 2009). Parallel zum signalisierten Interesse an der Erzählung richten die Forschenden ihre Aufmerksamkeit während der Haupterzählung insbesondere auf „das Identifizieren von Erzähllücken, thematischen und formalen Brücken in der Erzählung und von Erzählstümpfen, also Fragmenten von Vorgängen, die nicht auserzählt werden“ (ebd. 2009, S. 14). Auf solche unklar bleibenden Passagen im Gesprächsverlauf oder interessierende Situationsbeschreibungen kann dann im narrativen Nachfrageteil des Interviews näher eingegangen werden. Dazu ist es notwendig, dass die Forschenden während der Haupterzählung fallspezifische Nachfragen als Stichworte festhalten: „Diese notiert man in der Reihenfolge, wie sie in der Erzählung auftauchen, um auf dieser Basis in der Nachfragephase mit immanenten Nachfragen an das Erzählte anzuknüpfen.“ (ebd. 2009, S. 14) Oft wird der Abschluss der Haupterzählung durch eine typische Wendung, eine sogenannte „Koda“ (Flick 2009, S. 230), eine Abschlussmarkierung angezeigt:

Interviewte/-r: „Ja, das ist so ein wenig das. - oder - Ja, das ist so mein Übergang gewesen Ausbildung in den Beruf hinein, durch diese Frau eigentlich. Ja, Ausbildungsgeschichte.“

Eine solche Erzählkoda signalisiert nach Pfaff (2006) den Abschluss der lebensgeschichtlichen Darstellung und damit die Rückkehr in die aktuelle Interviewsituation durch die Erzählenden selbst.

Narrativer Nachfrageteil

Nach der Vollendung der Haupterzählung beginnt der *narrative Nachfrageteil* des autobiographisch-narrativen Interviews (ebd. 2006). Dieser bildet den zweiten Hauptteil und dient der Vervollständigung unklarer Erzählansätze sowie offengebliebener Fragen (Glinka 2009). Stärker als während der Haupterzählung wird in dieser Phase eine alltägliche Kommunikationssituation nachgeahmt durch das Erzählen selbsterlebter Geschichten in direkter Interaktion. Dabei wird allerdings die „Asymmetrie in der Verteilung des Rederechts“ (Küstners

2009, S. 22) weiterhin aufrechterhalten. Die Forschenden stellen die narrativen Nachfragen, halten sich jedoch davon abgesehen immer noch weitgehend zurück und behalten die Rolle der aufmerksam Zuhörenden bei (ebd. 2009).⁴² Zunächst fragen die Forschenden nach weiteren Erläuterungen zum Ablauf der im Hauptteil des Interviews berichteten Ereignisse. Diese Hintergrundgeschichten waren bereits in der Anfangserzählung als Erzählpotential erkennbar und in der Form von Notizen festgehalten worden (Glinka 2009). Aufgrund dieser Notizen und manchmal auch aus der Erinnerung heraus werden an dieser Stelle nun möglichst erzählgenerierende Fragen formuliert. Damit ist gemeint, dass auch in dieser Phase weitestgehend offene Frageformen gewählt werden. Es ist von Bedeutung, „daß diese Nachfragen wirklich narrativ sind“ (Schütze 1983, S. 285). Die Kunst besteht darin, „Fragen narrativer Generierungskraft zu stellen – Fragen also, die selbst wiederum geeignet sind, das Erzählen weiterer kleiner Geschichten in Gang zu setzen“ (Glinka 2009, S. 15). Die Beibehaltung der Reihenfolge der Notizen ist dabei meistens sinnvoll, da so eine Rückkehr in die sequentielle Gestaltung der Haupterzählung unterstützt wird. Als Erstes werden „immanente Nachfragen“ (Jakob 2010, S. 225) gestellt, Fragen also, die keine neuen Themen in die Erzählung einbringen. Sie folgen der Chronologie der Erzählung, sie „setzen an Stellen mangelnder Plausibilität, an Leerstellen und Brüchen in der Erzählung an und zielen darauf, den Erzähler zu weiteren Ausführungen an diesen Punkten anzuregen“ (ebd. 2010, S. 225). „Bei der Fragenformulierung der erzählgenerierenden Fragen sollte man Fragewörter wie ‚wieso‘, ‚weshalb‘, ‚warum‘ strikt vermeiden, denn sie produzieren Argumentationen.“ (Küsters 2009, S. 62) An den Stellen, bei denen ein zusätzliches Erzählpotential festgestellt wurde oder die wegen einer mangelnden Plausibilität zuvor auffielen, wird zunächst versucht, den „status quo ante im Erzählvorgang“ (Schütze 1983, S. 285) wiederherzustellen. Dazu wird gemäss Schütze (1983, S. 285) die letzte „detaillierte narrative Passage“ aus dem Gedächtnis in Erinnerung gerufen:

Interviewer/-in: „Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob Sie von diesem Punkt an das noch einmal erzählen können?“

⁴² Schütze (1983, S. 285) beschreibt das Gesprächsverhalten in dieser Phase des Interviews folgendermassen: Während des narrativen Nachfrageteils schöpfen die Forschenden „zunächst einmal das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden, an Stellen der Raffung des Erzähldukts wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind, sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs angedeutet ist“.

Narratives Nachfragen kann das Ansteuern einer bestimmten Lebensphase beinhalten, zu der zusätzliche Informationen angestrebt werden:

Interviewer/-in: „Könnten Sie mir noch ein wenig von Genf erzählen? Einfach so, an was Sie sich erinnern.“

Von Interesse kann auch eine in der Haupterzählung erwähnte Situation sein, zu der die Forschenden Weiteres wissen möchten:

Interviewer/-in: „Sie haben vorher gesagt, dass Sie gerne etwas mit Leuten machen wollen. Können Sie das noch genauer beschreiben?“

Schliesslich wird häufig auch nach einer Belegerzählung zu einem bestimmten Argument gefragt:

Interviewer/-in: „Ja, Sie haben erzählt von dieser Frau, wissen Sie, die Sie auch schon gekannt haben, glaube ich. Und sie hat Ihnen doch wie einmal gesagt, Sie müssen im Leben gewisse Dinge hinter sich lassen. Was sind das für Dinge gewesen?“

Nach Spöhring (1995, S. 171) sollten sich narrative Nachfragen im Stil einer „Rückgreif-Strategie“ in der Form immanenter Fragen auf einzelne Punkte der Haupterzählung beziehen. Dazu eignen sich Fragen danach, wie etwas geschah oder wie es zu etwas kam. Es geht dabei darum, „neue narrative Sequenzen zu Darstellungsbereichen hervorzulocken, die bisher nicht genügend oder überhaupt nicht ausgeführt wurden“ (ebd. 1995, S. 171). Nachfragen sollten in dieser Phase des Interviews also nicht in der Form von Theorie- oder Meinungsfragen formuliert werden (ebd. 1995). Direkte Fragen nach den Ursachen eines bestimmten sozialen Phänomens oder nach Meinungsbekundungen dürfen frühestens gegen Ende des autobiografisch-narrativen Interviews gestellt werden, wenn also die „Narration als abgeschlossen betrachtet wird, mithin ein Übergang vom ‚Erzählschema‘ zum ‚Argumentationsschema‘ gewagt werden kann“ (ebd. 1995, S. 171).

Bilanzierungsphase und Abschluss des Interviews

Autobiografisch-narrative Interviews enthalten als letzten Teil die *Bilanzierungs- und Abschlussphase* (ebd. 1995). Exmanente Fragen können in diesem Interviewteil „zur Ermittlung von Bilanzierung und Deutungen des Erzählers im Hinblick auf seine Lebensgeschichte dienen“ (Pfaff 2006, S. 4). In der Bilanzierungsphase wird versucht, Erklärungen für das Erzählte zu finden unter Verwendung von Wie- und Warum-Fragen. Als externes Nachfragen bezeichnet Rosenthal (1995) diese Phase, während der auch Fragen, deren Themenbereich bis

jetzt von der interviewten Person noch nicht angesprochen wurde, gestellt werden können. Was zuvor vermieden wurde, die Anregung von Argumentationen, rückt nach Pfaff (2006, S. 4) nun in den Vordergrund des Gesprächs:

Interviewer/-in: „Wenn Sie jetzt so diesen Lebensabschnitt noch mal zusammenfassen, wie sehen Sie so diese Lebenszeit?“

Schütze (1983, S. 285) charakterisiert diese Phase des autobiografisch-narrativen Interviews wie folgt: In der Bilanzierungsphase geht es „um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst. Die Nachfragen des interviewenden Forschers sollten am Beschreibungs- und Theoriepotential ansetzen, soweit dieses an autobiographischen Kommentarstellen nach der Schilderung von Ereignishöhepunkten oder nach dem Abschluß der Darstellung von bestimmten Lebensabschnitten sowie an Stellen der Erläuterung situativer, habituellem und sozialstruktureller Hintergründe ansatzweise deutlich wird“. Als Abschluss des Interviews wird empfohlen, die befragte Person um eine Gesamtbewertung des Gesprächs und der Gesprächssituation sowie weitere für das Forschungsvorhaben relevante Informationen zu bitten: „An das Ende des eigentlichen Interviews schließt sich die Erhebung von benötigten Personendaten wie Geburtsjahr, Bildungsabschluss, Familienstand etc. anhand einer Check-Liste an. Dies sollte unbedingt erst nach dem Interview geschehen, um nicht im Vorhinein die Erzählung zu fokussieren und zu verhindern, dass der Erzähler sonst nicht mehr ausführlich und indexikal, also mit konkreten Details, erzählt.“ (Küsters 2009, S. 64) Nach Vollendung des Interviewteils mit den exmanenten Nachfragen sowie der Bilanzierungsphase wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet und das autobiografisch-narrative Interview geht in die Phase des Nachgesprächs über. Küsters (2009, S. 64) empfiehlt, sich „bei der Gestaltung des Nachgesprächs zum Interview an erster Stelle an den Bedürfnissen der Befragten zu orientieren“. Die interviewten Personen erhalten nochmals eine Gelegenheit, für sie offengebliebene Fragen zu formulieren, deren Beantwortung für sie von Bedeutung ist.

3.1.4 Narrationsanalyse und weitere Formen der Datenauswertung

Nach Hitzler und Hohner (1994, o. S.) beginnt der Prozess der Datenauswertung bereits mit der Transkription der Interviewmaterialien, denn dabei „wird zwangsläufig immer auch schon interpretiert“. Deshalb wird empfohlen, dass die Forschenden selbst die Transkription übernehmen und diese Arbeit nicht an Hilfskräfte verteilen (Küsters 2009). Küsters (2009) zufolge ist es zudem unabdingbar, die Interviews als Ganzes zu transkribieren und nicht nur ausge-

wählte Teile der Erzählung, da auf der einen Seite nicht vor der Analyse des Textes entschieden werden kann, welche Momente einer Lebensgeschichte sich als besonders wertvoll für die Datenauswertung erweisen werden, und weil andererseits der gesamte Text den Kontext der Interpretation einzelner Teile davon darstellt. Das Ziel der Analyse beschreibt Kraimer (2008, S. 11) als die „Erschließung individuell und/oder kollektiv gültiger Sinnzusammenhänge“. Pfaff (2006) weist darauf hin, dass der Auswertungsprozess oft sehr zeitintensiv ist und häufig eine besondere Schulung erfordert. In „der Analyse eines biographisch-narrativen Interviews arbeitet man aus der biographischen Erzählung den Strukturverlauf der Biographie heraus“ (Küsters 2009, S. 14). Das Erkenntnisinteresse ist also nicht an erster Stelle auf Einzelfälle bezogen, vielmehr geht es in der Biografieforschung nach Jakob (2010, S. 222) um die „Herausarbeitung von Prozessstrukturen und theoretischen Kategorien, die ein soziales Phänomen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen verstehbar werden lassen“.

Schütze (1983, S. 286) bezeichnet die von ihm entwickelten Form der *Narrationsanalyse* auch als „symptomatische’ Datenanalyse“. Im Wesentlichen geht es in der Analyse darum, jene „Abschnitte der Interviews, die durch die Textsorte der Erzählung strukturiert werden, so zu interpretieren, dass hierbei die Prozessstrukturen des Lebenslaufs sichtbar werden“ (Nohl 2005, o. S.). Schütze (1983) unterscheidet hierzu sechs Analyseschritte, dazu zählen die formale Textanalyse, die strukturell-inhaltliche Beschreibung der Darstellungstücke, die analytische Abstraktion, die Wissensanalyse sowie der kontrastiven Vergleich.⁴³ Die in der Analy-

⁴³ In einem ersten Auswertungsschritt, der formalen Textanalyse, geht es nach Schütze (1983, S. 286) darum, „zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann den ‚bereinigten’ Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin zu segmentieren“. Indikatoren für diese Segmentierung sind die „narrativen Rahmenschaltelemente, die anzeigen, daß eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und nunmehr die nächste folgt“ (ebd. 1983, S. 286). Durch Rahmenschaltelemente wird nach Herrmanns (1992, S. 122) „die Erzählung in ‚Segmente’ gegliedert. Diese Segmente - so eine Grundannahme des Ansatzes von Schütze - entsprechen auch der Phasengliederung der ‚Lebensgeschichte’, so wie sie in der Vergangenheit erlebt wurde. Durch formale Textelemente werden überraschende Wendungen des Lebens oder es werden andere Erlebnismodalitäten angezeigt“. Als nächstes erfolgt die strukturell-inhaltliche Beschreibung der Textsegmente, die durch die Rahmenschaltelemente untereinander abgegrenzt werden. Durch diese Beschreibung werden die „einzelnen zeitlich begrenzten Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (ebd. 1983, S. 286) herausgearbeitet. Berücksichtigt werden hier neben formalen Rahmenschaltelementen auch Markierer zum Zeitfluss, zu unzureichender Plausibilisierung u. a. Rahmenschaltelemente und qualifizierende Markierer „sind Anzeichen für Strukturierungen des ehemals stattgehabten Erfahrungsprozesses in einzelne miteinander verknüpfte Erfahrungsstücke“ (Schütze 1984, S. 79). Hier zeigen sich gemäss Schütze (1983) insbesondere Relevanzabstufungen der Rahmenschaltelemente. Bei der analytischen Abstraktion geht es anschliessend darum „aus der Singularität der untersuchten Ereignisse’ ‚allgemeine

se entwickelten theoretischen Kategorien werden in einem letzten Arbeitsschritt der Narrationsanalyse, der Konstruktion des theoretischen Modells, systematisch aufeinander bezogen. Es geht um die Interpretation der Wechselwirkungen der analysierten biografischen Prozesse, deren zeitliche Aufeinanderfolge und deren Bedeutung für die Entwicklung der biografischen Gesamtformung entlang des Lebensablaufs. Am Ende der Narrationsanalyse nach Schütze (1983, S. 288) stehen „Prozeßmodelle spezifischer Arten von Lebensabläufen, ihrer Phasen, Bedingungen und Problembereiche [...] oder auch Prozeßmodelle einzelner grundlegender Phasen und Bausteine von Lebensläufen generell oder der Konstitutionsbedingungen des Aufbaus der biographischen Gesamtformung insgesamt“. Die vertiefte analytische Abstraktion basierend auf den vorausgehenden Fallvergleichen führt nach Nohl (2005, o. S.) „zu einer ‚tentativen theoretischen Modellbildung‘ [...] Die Forschungsarbeit endet, sobald das theoretische Modell und die Kategorien ‚saturiert‘ sind und keine neuen Aspekte mehr für sie gefunden werden können“.

In der Biografieforschung wird neben der von Schütze (1983) vorgeschlagenen Analysetechnik häufig eine von Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997) sowie Rosenthal und Fischer-Rosenthal (2007) erarbeitete Weiterentwicklung der Narrationsanalyse verwendet. Ne-

Situations- und Prozeßmerkmale“ (Nohl 2005, o. S.) zu gewinnen. Die zuvor formulierten Strukturaussagen zu einzelnen Abschnitten der Erzählung werden dazu systematisch miteinander in Beziehung gesetzt und in dieser Weise wird die „biographische Gesamtformung, d. h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur“ (ebd. 1983, S. 286), herausgearbeitet. Nachdem der Ereignisablauf und die damit verbundene biografische Erfahrungsaufschichtung ermittelt wurden, geht es gemäß Schütze (1983) im Rahmen der Wissensanalyse darum, die theoretische und argumentative Sichtweise der Interviewten auf den eigenen Lebensablauf zu fassen. Dabei richtet sich das Augenmerk zusätzlich auch auf die Abfolge dominanter Prozessstrukturen und die Interpretation von deren individueller Bedeutung. Ohne den lebensgeschichtlichen „Ereignis- und Erfahrungsrahmen für die eigentheoretischen Wissensproduktionen des Biographieträgers zu kennen, ist es unmöglich, den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktionen für den Lebensablauf zu bestimmen“ (ebd. 1983, S. 287). In der Phase des kontrastiven Vergleichs ist es notwendig, sich von der Analyse eines einzelnen Interviews zu lösen und unterschiedliche Interviewtexte miteinander zu vergleichen. Welche der erhobenen Gespräche sich zum Vergleich besonders eignen, hängt nach Schütze (1983) davon ab, ob das interessierende Phänomen als Teil der erzählten Lebensgeschichte deutlich in Erscheinung tritt. In dieser Phase der Datenauswertung geht es nach Nohl (2005, o. S.) um die Suche „nach minimalen und maximalen Kontrasten, um einerseits die bereits gefundenen Kategorien und ihre Binnenbezüge zu verdichten und diese andererseits mit anderen Kategorien und Binnenbezügen zu kontrastieren“. Nach Mey und Mruck (2009, S. 112) sollen maximale Kontraste „durch den Blick auf Differenzen die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs verständlicher machen und explizieren helfen. Minimale Kontraste wiederum dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten“.

ben den beiden Formen der Narrationsanalyse eignen sich gemäss Küsters (2009, S. 85) als alternative Auswertungsmethoden insbesondere jene der *Grounded Theory* (Glaser und Strauss 1998; Strauss 1994; Strauss und Corbin 1996) sowie das Verfahren der *objektiven Hermeneutik* (vgl. Flick 1995, 2009). Nach Kraimer (2008, S. 12) „ist die Methodologie der objektiven Hermeneutik zur Aufschließung von Narrationen geeignet, wenn eine Fallrekonstruktion angestrebt wird“. Eine weitere Möglichkeit der Analyse autobiografisch-narrativer Interviews bietet die Methode der *dokumentarischen Interpretation* (Nohl 2005). Die Analyse greift dabei nach Nohl (2005, o. S.) auf „Elemente der Narrationsstrukturanalyse zurück, sie legt aber den Schwerpunkt auf komparative Analyse und Typenbildung“. Kraimer (2008, S. 12) meint zur Verwendung dieser Methodenalternative: „Der Orientierungsrahmen, der das ‚wie‘ eines Themas bestimmt, steht hier im Zentrum der Analyse, nachdem das interpretiert wird, ‚was‘ wörtlich zur Sprache kommt. So lässt sich das Orientierungswissen für den jeweiligen Erfahrungsraum kontextuell erschließen.“ Für die *Grounded Theory* charakteristische Techniken wie das „sequentielle Vorgehen bei der Interpretation, die Kategorienbildung bei der Textanalyse und die Kontrastierung von ähnlichen und stark abweichenden Fällen“ sind nach Küsters (2009, S. 85) bereits als wesentliche Prozesse in den Formen der Narrationsanalyse enthalten. Die Interpretation des autobiografischen Datenmaterials mittels *Grounded Theory* kann jedoch auch „in ‚reiner Form auf narrative Interviewtexte angewendet“ (ebd. 2009, S. 86) werden. Die Methode der *Grounded Theory* ist dabei weniger auf die sequentielle Fallrekonstruktion hin ausgerichtet als die Verfahren der interpretativen Sozialforschung (vgl. Rosenthal 2011).

Die Entscheidung für eine der möglichen Auswertungstechniken der Interviews sollte nach Küsters (2009) letztlich durch die Fragestellung einer Untersuchung bestimmt sein. Die Datenanalyse mittels der *Grounded Theory* ermöglicht „tendenziell eher als die narrationsanalytischen Verfahren, das Augenmerk auf Sinnstrukturen, Diskurse, Konstruktionsprinzipien und Deutungsmuster“ (ebd. 2009, S. 86) zu richten. Mit der Methode der *Grounded Theory* wird die Herleitung theoretischer Bedingungen und Zusammenhänge sozialer Phänomene möglich, die unmittelbar in den empirischen Daten verankert sind. Deshalb erscheint die Wahl der Methode für die Entwicklung theoretischer Aussagen über die biografischen Erfahrungen im Zuge der Entwicklung von Lehr- und Lernvorstellungen auf dem Weg in die Hochschullehre eine dem Gegenstandsbereich und dem Erkenntnisinteresse auch im Sinne von Hitzler und Hohner (1994) angemessene Wahl.

3.2 Grounded Theory

Das von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entdeckte Verfahren der *Grounded Theory* ist eine in der qualitativen Sozialforschung häufig verwendete Methode der Datenanalyse mit dem Ziel, aus erhobenen empirischen Daten systematisch im Gegenstand verankerte theoretische Aussagen zu gewinnen (vgl. zur Einführung Brüsemeister 2008; Mey und Mruck 2009; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014; Strübing 2004). Eine knappgehaltene Einführung zur Methode findet sich bei Böhm (2007) sowie Flick (1995). Gemäss Strübing (2004, S. 7) ist das Verfahren eines der am weitesten verbreiteten der „qualitativ-interpretativen Sozialforschung“. Küsters (2009, S. 85) bezeichnet die Methode der Grounded Theory als ein „text-hermeneutisches Analyseverfahren“, das sich wie die von Schütze (1983) u. a. entwickelten Formen der Narrationsanalyse ebenfalls für die Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews anbietet. Die aufgrund der besonderer Eignung zur Analyse biografischer Handlungsprozesse (Brüsemeister 2008) für die Datenauswertung gewählte Methode wird in der Form angewandt, wie sie von Glaser und Strauss (1998) entdeckt und von Strauss (1994) weiterentwickelt sowie von Strauss und Corbin (1996) beschrieben wurde. Die eingesetzte Variante der Grounded-Theory-Methodik ist von Bedeutung, da es 1990 zu einem Bruch zwischen den beiden Begründern der Methode kam, die in der Folge weitgehend divergente methodologische Verfahrensvorschläge zur Grounded Theory entwickelten (vgl. Strübing 2004). So lehnt Barney G. Glaser beispielsweise die „forschende Bezugnahme auf theoretisches Vorwissen“ (ebd. 2004, S. 65) sowie das Analyseinstrument des Kodierparadigmas (Strauss 1994; Strauss und Corbin 1996) vehement ab und schlägt stattdessen die theoretische Kodierung mittels sogenannter „Kodierfamilien“⁴⁴ (Kelle 2011, S. 239) vor. Eine kritische Gegenüberstellung der unterschiedlichen Varianten der Grounded-Theory-Methodologie ist bei Kelle (2011) sowie Strübing (2004) nachzulesen.⁴⁵

⁴⁴ Beispielsweise umfasst die Kodierfamilie ‚The six C’s‘ die Konzepte „Causes, Context, Contingencies, Consequences, Covariance and Conditions“ (Strübing 2004, S. 68). Damit legt nach Strübing (2004, S. 68) Ansicht „Glaser den Forschenden mit seinem Verfahrensvorschlag schon in seiner Kodierfamilie ‚The six C’s‘ fast alle jene Heuristiken als theoretische Codes nahe, die Strauss und Corbin im Kodierparadigma in Frageform vorschlagen: Ursachen, Kontext, Konsequenzen, Bedingungen“. Ebenso bei Böhm (2007, S. 481): „Die C-Familie“ entspricht dem Kodierparadigma, weitere Kodierfamilien sind die Prozess-Familie, Kultur-Familie u. a.

⁴⁵ Im Vergleich mit Barney G. Glasers Weiterentwicklung der Methode bezeichnet Strübing (2004, S. 72) die von Anselm L. Strauss vorgeschlagene Vorgehensweise als ein „wesentlich differenzierteres und forschungslogisch besser begründetes Verfahren, das insbesondere in der Frage des Umgangs mit theoretischem Vorwissen“ gründlicher ausgearbeitet ist.

3.2.1 Grounded-Theory-Methodologie

Die Methode der Grounded Theory umfasst eine Reihe qualitativer Auswertungstechniken zur „Entdeckung von Theorie aus – in der Sozialforschung systematisch gewonnenen und analysierten – Daten“ (Glaser und Strauss 1998, S. 11). Strauss et al. (2011, S. 73) bezeichnen das Verfahren als eine „Methodologie, um in den Daten schlummernde Theorien zu entdecken“. Glaser und Strauss (1998) wurden zur Ausarbeitung der Methode veranlasst, weil nach ihrer Auffassung zu wenige Theorien existierten, die auf der Grundlage empirischer Daten entwickelt wurden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014).⁴⁶ In einer Grounded Theory ist also von Anfang an die „enge Verknüpfung von empirischer Forschung und Theoriebildung“ (ebd. 2014, S. 192) zentral. Da sie im Datenmaterial verankert ist, ist sie dem untersuchten Gegenstandsbereich angemessen und kann dank ihrer Nähe dazu auch von Laien verstanden werden (Glaser und Strauss 1998). Eine Grounded Theory steht also in erster Linie für eine Art soziologischer Theorie, die „den opportunistischen Gebrauch von unangemessenen Theorien“ (ebd. 1998, S. 14) vereitelt und deren induktive, in Beziehung zu den Daten stehende Art und Weise der Generierung ein Qualitätsmerkmal darstellt. Sie hebt sich von der großen Theorie ab, „die aufgrund von bloßer Logik und Spekulation darüber urteilt, was das soziale Leben eigentlich sei“ (ebd. 1998, S. 14).

Die Bezeichnung Grounded Theory wurde für die Methode gewählt, „weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet“ (Strauss 1994, S. 50). In die Entdeckung der Methode der Grounded Theory flossen vergleichbar mit dem autobiografisch-narrativen Interview in besonderem Masse methodologische Überlegungen ein, die der wissenschaftlichen Tradition des symbolischen Interaktionismus entstammen: Die Struktur sozialer Wirklichkeit ist reflexiv und im menschlichen Handeln konstituiert sich das, was davon zur Geltung kommt (Witzel 1982). In dieser Reflexivität liegen die Bedingungen der Erkennbarkeit sozialen Handelns. Wer soziale Wirklichkeit verstehen will, muss sich wie gezeigt auf die Menschen als verstehende Wesen zurückbeziehen, denn die Grundsicht der Regeln menschlichen Handelns dokumentiert sich im sub-

⁴⁶ Bereits Blumer (1954, S. 3) machte in einem Artikel mit dem treffenden Titel ‚What is wrong with social theory?‘ auf diesen Mangel der Theorieentwicklung jener Zeit aufmerksam: „Its divorcement from the empirical world is glaring. To a preponderant extent it is compartmentalized into a world of its own, inside of which it feeds on itself.“ Blumer (1954, S. 4) riet deshalb den Forschenden, „get in touch with the empirical social world [...] work with empirical data“. Denn: „Theory is of value in empirical science only to the extent to which it connects fruitfully with the empirical world.“ (ebd. 1954, S. 4)

jektiven Handeln. Harold Garfinkel, der Begründer der Ethnomethodologie (vgl. Lehn 2012), entwickelte in diesem Zusammenhang ausgehend von Mannheim (1964) die Konzepte der dokumentarischen Interpretation und der Indexikalität. Wilson (1981, S. 60) erläuterte den Begriff der dokumentarischen Interpretation in folgender Weise: „Dokumentarische Interpretation besteht darin, dass ein Muster identifiziert wird, das einer Reihe von Erscheinungen zugrunde liegt; dabei wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zugrunde liegende Muster bezogen angesehen, – als ein Ausdruck, als ein ‚Dokument‘ des zugrunde liegenden Musters. Dieses wiederum wird identifiziert durch seine konkreten individuellen Erscheinungen [...] Diese wechselseitige Determination von Erscheinungen und zugrunde liegenden Mustern wird von Garfinkel als ‚Indexikalität‘ bezeichnet.“ Besondere Phänomene, auch als ein ‚indexikalisches Besonderes‘ bezeichnet, sind in diesem Sinne Indikatoren für abstrakte Konzepte (Bohnsack 1997a).

Vergleichbares findet sich im *Konzept-Indikator-Modell* der Grounded Theory (Strauss 1994). Der Analyseprozess zielt auf die Entwicklung einer in empirischen Daten verankerten Theorie ab, „die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss und Corbin 1996, S. 7). Die konkreten Phänomene eines spezifischen Gegenstandsbereichs werden dabei als Indikatoren für die in den Daten repräsentierten und im fortschreitenden Prozess des Kodierens entdeckten Konzepte interpretiert: „Die Grounded Theory basiert auf einem Konzept-Indikator-Modell, mit dessen Hilfe eine Reihe von empirischen Indikatoren nach bestimmten Konzepten kodiert werden. Empirische Indikatoren sind konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten und in Interviewtexten beobachtet und beschrieben werden. Diese Daten sind Indikatoren für ein Konzept, das der Forscher zunächst vorläufig, später aber mit mehr Sicherheit aus den Daten ableitet.“ (Strauss 1994, S. 54) In Abbildung 2 wird mit den in den empirischen Daten angetroffenen Indikatoren I_i auf eine damit in Verbindung stehende abstrakte Kategorie K_1 verwiesen. Die Grundlage des Modells besteht nach Strauss (1994) darin, dass diese Indikatoren fortlaufend wechselseitig verglichen werden. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Kategorie und Indikatoren basiert anfänglich auf Minihypothesen, die sich im Verlauf der Datenanalyse durch fortgesetzten komparativen Vergleich verfestigen lassen oder letztlich wieder verworfen werden (ebd. 1994). Strauss (1994) charakterisiert diesen in der Grounded-Theory-Methodologie ebenso wie in Schützes (1983) Narrationsanalyse elementaren Arbeitsschritt der Datenauswertung in folgender Weise: „Der Forscher untersucht und vergleicht viele Indikatoren (Verhaltensweisen/Ereignisse) miteinander, die er dann ‚kodiert‘ und als Indikatoren einer

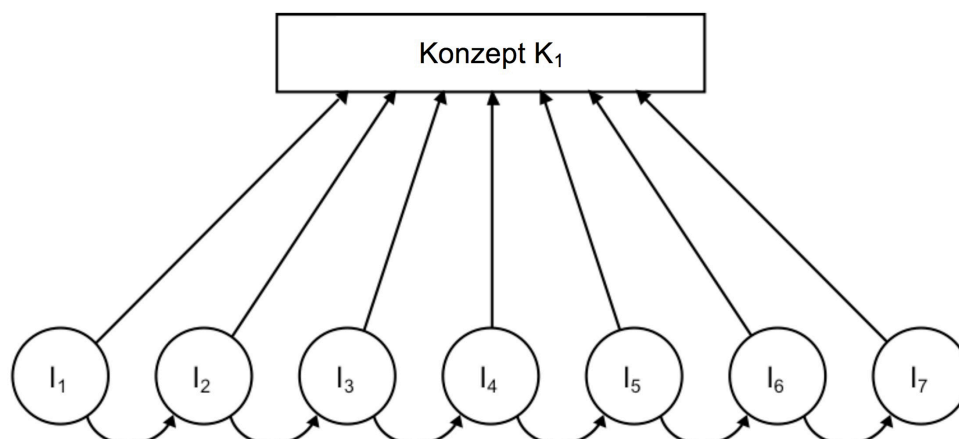


Abb. 2: Konzept-Indikator-Modell

Quelle: Strauss (1994)

Klasse von Ereignissen/Verhaltensmustern bestimmt. Dieser Klasse kann er einen Namen geben und sie dann als kodierte Kategorie betrachten. Dadurch, daß der Forscher ,die Indikatoren miteinander vergleicht, muß er sich mit Ähnlichkeiten, Unterschieden und gewissen Sinnkonsistenzen innerhalb der Indikatoren auseinandersetzen. So wird der kleinste gemeinsame Nenner gebildet, der dann wieder zu einer kodierten' Kategorie ,führt'.“ (Strauss 1994, S. 54)

Theorieentwicklung mittels Grounded Theory beinhaltet stets die Benennung von Konzepten und die Formulierung von Beziehungen zwischen diesen in hypothetischer Form bezüglich eines bestimmten Gegenstandsbereichs durch fortgesetzte vergleichende oder „komparative Analyse“ (Glaser und Strauss 1998, S. 31) (*constant comparative method*).⁴⁷ Die Merkmale von Kategorien und theoretischen Aussagen in dieser Phase der Theorieentwicklung

⁴⁷ In einem 1994 durchgeführten Interview erläuterte Anselm L. Strauss die zentralen Merkmale der Grounded-Theory-Methodologie: „Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling [...] Ich habe schon sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammen kommen, hat man die Methodologie.“ (Strauss et al. 2011, S. 74)

sind eine „geringe Allgemeinheit, Bereichsspezifität und ‚mittlere Reichweite‘“ (Lamnek 1995, S. 127). Die verwendeten Begriffe und Zusammenhänge werden im Rahmen einer systematischen und intensiven Analyse des Datenmaterials gebildet: „Analyse ist gleichbedeutend mit der Interpretation von Daten.“ (Strauss 1994, S. 28) Die entwickelte Theorie sollte gegenstandsadäquat sein. Obwohl sie allgemeine Aussagen enthält, muss sie auf den untersuchten Gegenstandsbereich zurückführbar sein und dessen Eigenheiten repräsentieren.

Bei der Anwendung von quantitativen Methoden geht in der Regel der Operationalisierung der theoretischen Konzepte sowie der eigentlichen Prüfung der interessierenden Zusammenhänge zwischen den Variablen ein ausgedehntes und umfassendes Studium der verfügbaren Fachliteratur voraus. Strauss und Corbin (1996) weisen auf die Andersartigkeit des Vorgehens in der Forschung mit der Grounded Theory hin. Da relevante Kategorien sowie deren Beziehung untereinander entdeckt und diese Kategorien in neuer, vielleicht bisher nicht erkannter Weise verknüpft werden sollen, könnte es sogar störend sein, mit einer im Voraus zusammengestellten Liste von Kategorien und Hypothesen an das Datenmaterial heranzutreten.⁴⁸ In Untersuchungen mit der Grounded Theory sollen Phänomene unter dem Blickwinkel eines theoretischen Rahmens erklärt werden, der erst im Forschungsprozess ausgestaltet wird. Wesentlich ist dabei, sich über das eigene Kontextwissen aus Alltagserlebnissen und wissenschaftlicher Tätigkeit im Klaren zu sein. Ein völlig unvoreingenommener Zugang zum interessierenden Gegenstandsbereich ist allerdings illusorisch: „Man geht nicht ohne Hypothese, ohne Konstruktionsinstrumente an das Reale heran. Und wenn man meint, man mache gar keine Voraussetzungen, dann konstruiert man, ohne es zu wissen, doch immer noch, und dann fast immer schlechter.“ (Bourdieu und Krais 1991, S. 271)

3.2.2 Von der gegenstandsbezogenen zur formalen Theorie

Strauss und Corbin (1996) weisen auf den Nutzen des Einbezugs fachlicher Literatur in den Prozess der Datenanalyse hin. Fachliche oder wissenschaftliche Texte „können als Hintergrundmaterialien dienen, mit denen man die Befunde aus aktuellen Daten, die in Studien mit der Grounded Theory gewonnen wurden, verdichtet“ (ebd. 1996, S. 31). Bereits existierende

⁴⁸ Lamnek (1995, S. 225) weist auf prinzipielle Unterschiede zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung hin: „In der quantitativen Methodologie ist die Orientierung am deduktiven Erklärungsmodell und die Beschränkung auf die Überprüfung von Hypothesen unübersehbar; qualitative Sozialforscher konzentrieren sich dagegen stärker auf die Konstruktion von Theorien, ohne aber die Berechtigung einer Überprüfung grundsätzlich anzuzweifeln.“

Konzepte und Hypothesen können die *theoretische Sensibilität* der Forschenden in einem bestimmten Gegenstandsbereich fördern. Damit ist nach Kelle (2011, S. 238) die Fähigkeit gemeint, „relevante Daten zu sehen bzw. über empirische Daten in theoretischen Begriffen zu reflektieren“. Zugleich kann sich nach Brüsemeister (2008, S. 155) auf existierende Theorien bezogen werden, um diese als „Ideenpool für die Datenauswertung“ zu nutzen. Mittels der Methode ist es möglich, bestehende Theorien so „zu modifizieren, dass ein neues Bild des untersuchten Phänomens entsteht“ (ebd. 2008, S. 152). Die Verwendung bestehender Konzepte und Hypothesen stellt allerdings keine methodische Notwendigkeit zur Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie dar: Der Forschungsstil der Grounded Theory ist so angelegt, dass er auf beinahe jeden interessierenden Gegenstandsbereich anwendbar ist, er ist „in seiner Reichweite bezüglich analysierbarer Daten überhaupt nicht eingeschränkt“ (Strauss 1994, S. 21). Deshalb kann nicht vorausgesetzt werden, dass zu dem untersuchten Gegenstandsbereich bereits Fachliteratur existiert oder dass dieser einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin zugehörig ist. Es sind die Forschenden, die den Blickwinkel wählen, der der entwickelten Theorie angemessen ist. Das Festhalten an bestehenden Theorien birgt die Gefahr, die Offenheit gegenüber der Untersuchungsthematik zu behindern: „Bei dieser Sachlage macht es keinen Sinn, mit ‚anerkannten‘ Theorien oder Variablen (Kategorien) zu beginnen, weil diese wahrscheinlich das Entwickeln neuer theoretischer Formulierungen verhindern oder erschweren.“ (Strauss und Corbin 1996, S. 32–33) Es ist somit nicht ratsam, die gesamte Literatur zu Beginn durchzusehen, sondern erst dann „wenn sich eine Kategorie als relevant erwiesen hat, sollten wir auf die Fachliteratur zurückgreifen, um festzustellen, ob diese Kategorie dort vorhanden ist, und wenn ja, was andere Forscher dazu gesagt haben“ (ebd. 1996, S. 33).

Die Methode der Grounded Theory bewährt sich insbesondere auch im Hinblick auf die *Weiterentwicklung einer gegenstandsbezogenen zu einer formalen Theorie*, wie dies Glaser und Strauss (1971, S. 180) in Aussicht stellen: „Substantive theories typically have important general relevancies and become, almost automatically, springboards or stepping stones to the development of a grounded formal theory.“ Falls nach Beendigung der eigentlichen Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie festgestellt werden kann, dass diese Bezugspunkte zu bereits bestehenden und anerkannten Theorien aufweist, kann die gegenstandsbezogene Theorie dazu dienen, bestehende Theorien zu erweitern. Auch bereits während der Entwicklung der Theorie können relevante Elemente bestehender Theorien eingebaut werden. Dabei sollte jedoch stets geprüft werden, ob sich diese theoretischen Bausteine für die vorliegenden Daten

als angemessen erweisen. Bei einem ausreichend kreativen Vorgehen werden in der Analyse neue Kategorien auftauchen, an die zuvor noch niemand gedacht hat. Da das Entdecken zur Forschung mit der Grounded Theory gehört, besteht nicht die Notwendigkeit, alle relevanten Kategorien bereits in der Anfangsphase des Forschungsprozesses zu kennen (ebd. 1996). Ein unverzichtbares Instrument der Theorieentwicklung stellt hierzu wiederum der Einsatz „komparativer Analyse“ (Glaser und Strauss 1998, S. 11) dar: In den empirischen Daten entdeckte Konzepte und Zusammenhänge werden miteinander verglichen und in dieser Weise wird die Theorie zunehmend verdichtet. Im weiteren Verlauf werden die Konzepte und Thesen der gegenstandsbezogenen Theorie mit weiterführenden Konzepten und Überlegungen in Beziehung gesetzt. Auf diesem Weg wird die Analyse schliesslich auf die Ebene formaler Theorien überführt: „Diese in der Empirie verankerten formalen Theorien bauen auf der Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien [...] auf und sind durch einen hohen Allgemeinheitsgrad gekennzeichnet.“ (Lamnek 1995, S. 113) Die solchermassen gewonnenen Thesen können ihrerseits wieder im Forschungsprozess eingesetzt werden, um weitere geeignete Gegenstandsbereiche zu untersuchen. Der Erkenntnisweg kann damit von der gegenstandsbezogenen Theorie zur formalen und wieder zurück zur Weiterentwicklung einer neuen oder bestehenden gegenstandsbezogenen Theorie führen: „[F]ormal theory might be utilized in developing a substantive theory (theory about a given substantive area).“ (Glaser und Strauss 1971, S. 157)

3.2.3 Anwendung der Grounded Theory

In Texten zur Grounded-Theory-Methodologie finden sich Grundprinzipien wie das theoretische Kodieren und darauf aufbauend die Entwicklung von Kategorien sowie Hypothesen.⁴⁹ Kodieren nach der Grounded Theory umfasst gemäss Strauss (1994) drei Formen: offenes, axiales und selektives Kodieren. Die für den Prozess der Datenauswertung grundlegenden Arbeitsschritte des Kodierens folgen dabei nicht einer zuvor festgelegten Reihenfolge. Viel-

⁴⁹ Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 199–200) lässt sich die Analysetechnik der Grounded Theory „zu fünf Prinzipien verdichten: 1. dem Theoretischen Sampling und – darauf basierend – dem ständigen Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung; 2. dem theorieorientierten Kodieren und – darauf basierend – der Verknüpfung und theoretischen Integration von Konzepten und Kategorien; 3. der Orientierung am permanenten Vergleich; 4. dem Schreiben theoretischer Memos, das den gesamten Forschungsprozess begleitet, sowie 5. der den Forschungsprozess strukturierenden und die Theorieentwicklung vorantreibenden Relationierung von Erhebung, Kodieren und Memoschreiben“. Diese Grundprinzipien bilden Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 200) zufolge die „unverzichtbaren ‚Essentials‘, ohne die eine Forschung nicht als Forschung im Sinne der Grounded Theory bezeichnet werden kann“.

mehr ist eine weitgehende Flexibilität im Forschungsablauf erforderlich. Die einzelnen Kodierformen werden nach Bedarf angewandt, es wird immer wieder zwischen ihnen hin- und hergewechselt, begleitet vom Verfassen von Memos und kombiniert mit den Techniken des theoretischen Samplings sowie des konstanten Vergleichens (ebd. 1994).

Offenes Kodieren

Das *offene Kodieren* dient nach Strauss (1994) dazu, den Forschungsprozess zu eröffnen. „Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 210) werden dazu jeder Satz sowie jede Sinneinheit genau betrachtet und jeder darin enthaltenen Idee sowie jedem Vorfall wird eine Bezeichnung gegeben. Brüsemeister (2008, S. 157) beschreibt diesen für die Qualität einer Grounded Theorie entscheidenden Vorgang wie folgt: „Innerhalb der Phase des offenen Kodierens nehmen die ForscherInnen vollständig den Standpunkt der Daten ein, die sehr genau – line by line – beobachtet werden. In einer Art brainstorming werden alle möglichen Ideen als so genannte theoretische Konzepte festgehalten. Diese von Daten angeregten Konzepte werden im weiteren Forschungsprozess überprüft.“ Beim offenen Kodieren fragen die Forschenden danach, für welches Phänomen eine bestimmte Beobachtung steht, was sie repräsentiert. Die benannten Phänomene werden sodann sorgfältig miteinander verglichen: Kodes, die für vergleichbare Beobachtungen stehen, werden unter dem gleichen Namen zusammengefasst und in dieser Weise werden erste abstraktere Konzepte der angestrebten gegenstandsverankerten Theorie gebildet. Für diese Phase der Datenauswertung empfiehlt Strauss (1994), nicht zu viel Zeit mit der Suche nach den geeignetsten Benennungen von Phänomenen und Konzepten zu verlieren, denn diese sind vorläufig und können später auch wieder geändert werden. Manche davon „erweisen sich als unwichtig und werden fallen gelassen“ (Brüsemeister 2008, S. 157). Nach Corbin (2011, S. 172) ist ein Merkmal dieser Phase der Analyse, dass die Forschenden den „Grad der Bedeutung von frühen Konzepten nicht mit Sicherheit kennen; sie wissen nur intuitiv, dass etwas wichtig sein könnte und notiert werden sollte“. Relevant ist, dass die gewählten Bezeichnungen einen Schritt in die Richtung abstrakter Konzepte darstellen: „Die Begriffe in der Theorie sollen ‚analytisch‘ formuliert, d. h. hinreichend verallgemeinert sein, um die Eigenschaften von konkreten Entitäten (nicht die konkreten Entitäten selbst) zu bestimmen.“ (Lamnek 1995, S. 121)

Im fortschreitenden Prozess der Analyse werden die beobachteten Phänomene immer weiter miteinander verglichen. Es wird nach Ähnlichkeiten sowie Unterschieden bei den Indikatoren gesucht und es wird der kleinste gemeinsame Nenner gebildet, der auf die zugehörige

kodierte Kategorie, auf den erkenntnisleitenden Begriff hinweist. Auf diese Weise „werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie“ (Strauss und Corbin 1996, S. 43). Ein einzelner Vorfall kann dabei auf mehr als ein Konzept schliessen lassen. Es wird jedoch empfohlen, einen Vorfall nur als Indikator für ein einziges Konzept zu verwenden und für das andere in den empirischen Daten nach einem weiteren Indikator zu suchen. Falls das zweite Konzept von Bedeutung ist, wird sich ein solcher mit Sicherheit finden lassen. Im Verlauf der Datenauswertung sehen sich die Forschenden bald mit einer Flut ungeordneter Daten, einer schier unerschöpflichen Menge möglicher Konzepte konfrontiert. Davon dürfen sie sich nicht aus der Ruhe bringen lassen: Die entdeckten Konzepte haben den Charakter von Möglichkeiten, sie können deshalb unbesorgt nebeneinander stehen gelassen werden. In späteren Phasen der Analyse werden sich die wirklich bedeutsamen Konzepte herausbilden. Es gibt mehrere Wege, zu den theoretischen Konzepten zu gelangen. Unmittelbar aus dem Textmaterial gewonnene Konzepte werden natürliche Konzepte genannt. Diese können auch aus dem Alltagswissen und der Fachliteratur gewonnen werden. Das Kontextwissen ist von Bedeutung für die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie. Es umfasst sowohl Fachwissen und Forschungserfahrung wie auch persönliche Erfahrungen. Die Kontinuität zwischen alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken ist charakteristisch für die Analyse mit der Grounded Theory. Beim offenen Kodieren wird besonders auf natürliche Konzepte geachtet. Diese sollen mit spezifischen Fragen verknüpft werden, beispielsweise solche nach den Ursachen oder Konsequenzen eines Phänomens. Diese ermöglichen einen ersten Zugang zu den vermuteten Zusammenhängen und werden später mit dem Beginn des axialen Kodierens weiter vertieft und ausgearbeitet.

Das offene Kodieren wird begleitet vom Schreiben erster Memos zu den interessierenden Kodes. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 207) bemerken zur Bedeutung des Verfassens von Memos im Analyseprozess: „Im Memo formuliert die Forscherin ihre ersten oder schon fortgeschrittenen theoretischen Einsichten; Memos werden geschrieben, um den Theoriebildungsprozess auf unterschiedlichen Stufen voranzutreiben. Man schreibt sie etwa über Konzepte und Kategorien, mit denen die theoretische Verdichtung beginnt und anhand derer sie fortschreitet. Dabei sollten die Interpreten sich zwingen, die Memos so abzufassen, dass diese bereits ‚in Konzepten‘ sprechen, nicht mehr über die konkreten Akteure [...] Auf diese Weise zwingt man sich, theoretisch zu denken, und löst sich von der unmittelbaren Anschaulichkeit der geschilderten Episoden.“ Eine bedeutende Form von Memos sind Kodenotizen, in denen

die oben beschriebenen Beobachtungen festgehalten werden. Mit diesen sollte möglichst frühzeitig begonnen werden: „Der Forscher kann ein Memo zustande bringen, es buchstäblich erzwingen, indem er anfängt, über einen Kode zu schreiben.“ (Strauss 1994, S. 172) Die sorgfältige Ausarbeitung der Eigenschaften eines kodierten Phänomens ist für die Analyse von Bedeutung, da diese den Kontext festlegen, in dem das Phänomen beim einzelnen Fall auftritt. Hier kann der Vergleich mit verschiedenen Fällen nützlich sein, „um über die Unterschiede die Eigenschaften und Elemente des eigentlichen Falles besser verdeutlichen und hervorheben zu können“ (Lamnek 1995, S. 115). Die ersten Beobachtungen werden in der Folge begleitet von Überlegungen zu ihren Eigenschaften und den Beziehungen zwischen den auftretenden Phänomenen. Diese Hypothesen werden anhand der empirischen Daten generiert. Kategorien werden erweitert und manche wieder verworfen, andere werden in ihrer Form anhand neu hinzugenommener Daten bestätigt.

Axiales Kodieren

Die während des offenen Kodierens formulierten Kodenotizen werden im Rahmen des *axialen Kodierens* weiter ausgearbeitet, die ersten Hypothesen werden weiterentwickelt und verdichtet. Dieser Schritt dient nach Böhm (2007, S. 478–479) der „Verfeinerung und Differenzierung schon vorhandener Konzepte und verleiht ihnen den Status von Kategorien“. Kategorien sind „höherwertige, abstraktere Konzepte und bilden die Ecksteine der sich herausbildenden Theorie“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 201). Bestimmte Konzepte werden ausgewählt, deren Analyse sich als von besonderem Interesse erweist, andere werden weggelassen. Dabei tauchen nach Lamnek (1995) Kategorien mit niedrigerem Abstraktionsniveau früher auf, Kategorien höheren Niveaus später. Ein Kriterium für die Eignung einer Kategorie kann sein, dass diese „als ‚in den Daten‘ wiederholt auffällig vorgefunden und daher als wichtig für die Analyse angesehen“ (Strauss 1994, S. 103) wird. Diese bedeutenden Kategorien bilden sozusagen die Achse, um die sich die Analyse nun dreht. Dabei werden zuerst die Eigenschaften und ihre dimensional Ausprägungen verfolgt, anschliessend Hypothesen über die Beziehungen zwischen den Hauptkategorien sowie den diesen zugeordneten Subkategorien betrachtet und verdichtet. In dieser Weise wird ein Beziehungsnetz rund um die im Mittelpunkt stehenden Kategorien ausgearbeitet. Den abstrakteren Kategorien werden dabei Gruppen von Konzepten zugeordnet, die zusammenfassend als Subkategorien bezeichnet werden. Es handelt sich beispielsweise um Bedingungen für das Auftreten eines Phänomens.

Das in dieser Phase als zentrales Analyseinstrument eingesetzte Handlungsmodell wird von Strauss (1994) als *Kodierparadigma* bezeichnet. Dieses stellt gemäss Kelle (2011) einen theoretischen Rahmen zur Verfügung, um Kategorien für die erhobenen Daten zu entwickeln und miteinander in Beziehung zu bringen. Der analytische Nutzen dieses Instruments lässt sich mit Kelle (2011, S. 241) wie folgt beschreiben: „Das Kodierparadigma ist „ein allgemeines Handlungsmodell, welches seine Grundlage in der pragmatischen und interaktionistischen Sozialtheorie hat [...] Dieses ‚pragmatische Modell‘ (*paradigm model*) soll verwendet werden, um ein Skelett oder eine ‚Achse‘ für die entstehende gegenstandsbezogene Theorie zu konstruieren und um damit das wesentliche Ziel qualitativer Datenanalyse zu erreichen: die Untersuchung und Modellierung der Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteure im Feld. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Absichten und Zielen der Akteure und dem Prozesscharakter sozialen Handelns und sozialer Interaktion.“ Das Kodierparadigma beschreibt die in Abbildung 3 dargestellten Typen von Subkategorien: Kontext, ursächliche Bedingungen, Interaktionen und Handlungsstrategien, intervenierende Bedingungen sowie Konsequenzen eines untersuchten Phänomens. In der Form von in den Daten begründeten Hypothesen werden mit dem Handlungsmodell Aussagen über die Zusammenhänge zwischen diesen Kategorien gemacht.

In dieser Weise entwickelt sich durch die Anwendung des Kodierparadigmas in der fortschreitenden Analyse ein dichtes Netz von Beziehungen zwischen den Kategorien.⁵⁰ Subkategorien werden gemäss Strauss (1994) mit einer Kategorie durch eine Reihe von Beziehungen verbunden: Das *zentrale Phänomen* stellt ein für das Forschungsinteresse relevantes Vorkommnis dar, auf das die Forschenden zuallererst aufmerksam wurden. Die Ausprägungen von dessen Eigenschaften bezeichnen den *Kontext*, in dem das Phänomen ursprünglich getroffen wurde. *Ursächliche Bedingungen* beschreiben alle jene Ereignisse, die zum Auftreten des Phänomens führten. *Interaktionen und Handlungsstrategien* umfassen alles, was unternommen wird, um das beobachtete Phänomen zu bewältigen. *Intervenierende Bedingungen* hemmen oder fördern diese Strategien, sie stellen den strukturellen Kontext dar, der zu einem

⁵⁰ Strauss und Corbin (1996, S. 132) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff der *Bedingungsmatrix*: Diese umfasst die Beziehungen zwischen Ursachen, Strategien und Konsequenzen eines Phänomens und bildet dergestalt ein „analytisches Hilfsmittel, ein Diagramm, das beim Berücksichtigen des weiten Bereichs von Bedingungen und Konsequenzen in bezug auf das untersuchte Phänomen dienlich ist. Die Matrix ermöglicht dem Analysierenden, die Untersuchung wie auch die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen von Bedingungen und Konsequenzen“.

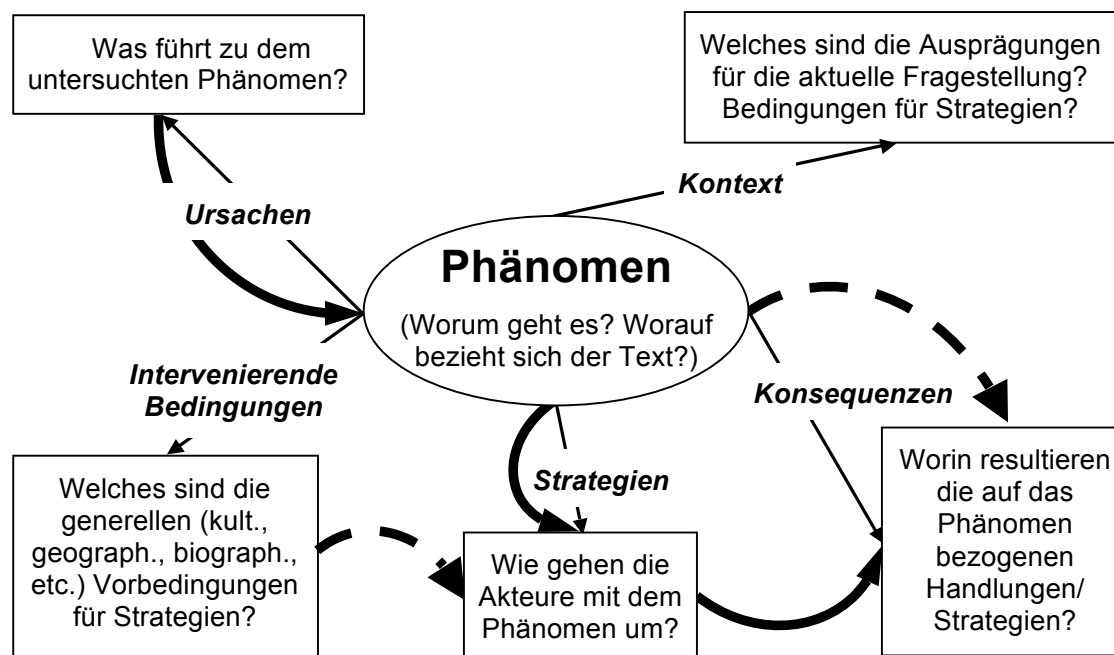


Abb. 3: Kodierparadigma der Grounded Theory

Quelle: Strübing (2004, S. 27)

Phänomen gehört. Die *Konsequenzen* beschreiben schliesslich die Resultate der ausgeführten Interaktionen und Handlungsstrategien.⁵¹ Das Verknüpfen der Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas erfolgt unmittelbar aus den Daten heraus. Auch hier werden die beiden grund-

⁵¹ Ein vergleichbares Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse findet sich in der Psychologie bei Filipp (1995). Lebensereignisse werden dabei als „Experimente des Lebens“ (ebd. 1995, S. 11) definiert, für die die „Bedingungen für den Eintritt [...] die Art des Umgangs mit Ereignissen (i. S. von Ressourcen) und [...] die Wirkungen“ (ebd. 1995, S. 11) entscheidend sind. Filipp (1995, S. 13) schlägt eine Klassifikation der Analyseinheiten von Lebensereignissen vor: 1. Vorauslaufende Bedingungen: Merkmale der bisherigen Lebensgeschichte; 2. Personenmerkmale: Bedingungen der Person, die von Bedeutung sind; 3. Kontextmerkmale: Bedingungen der Umwelt, die von Bedeutung sind; 4. Ereignismerkmale: Bedingungen des kritischen Lebensereignisses; 5. Prozessmerkmale: Formen der Auseinandersetzung und Bewältigung; 6. Konsequenzmerkmale: Effekte der Auseinandersetzung und Bewältigung. Personenmerkmale sind z. B. die „physischen und psychischen Ressourcen“ (ebd. 1995, S. 16), die Personen zur Bewältigung einer Krisenphase zur Verfügung stehen, womit sich mit Hoernig (1989) biografische Ressourcen dieser Kategorie zuordnen liessen. Wichtig für deren Bewältigung ist nach Filipp (1995, S. 14) die „Erfolgsbilanz‘ der bisherigen Bewältigung von Lebensereignissen [...] insbesondere wenn sich die Person selbst [...] ihrer eigenen Bewältigungskompetenz sicher ist“.

legenden Techniken der Grounded Theory angewandt: Es werden Fragen an die Daten gestellt und Vergleiche gezogen. Manchmal finden sich in den Daten Schlüsselwörter wie ‚weil‘, ‚wegen‘ oder Formulierungen wie ‚auf Grund von‘, die auf eine bestimmte Bedingung hinweisen. Doch meistens müssen die Beziehungen gründlich gesucht und sorgfältig überlegt werden. Die Hypothesen werden anhand der Daten überprüft. Die sich entwickelnde gegenstandsverankerte Theorie wird „nicht einfach nur entdeckt, sondern verifiziert, weil der vorläufige Charakter der Zusammenhänge – von Antworten und betreffenden Hypothesen – in den danach folgenden Untersuchungsphasen an neuen Daten und neuem Kodieren überprüft wird“ (ebd. 1994, S. 44). Auch diese Erkenntnisse werden in den Memos notiert und diskutiert. In der weiteren Arbeit dienen dazu Theorienotizen und erste Diagramme, die unmittelbar aus früheren Kodienotizen entstehen können.

Nicht immer ist die Identifikation des zentralen Phänomens eines Vorfalls eindeutig: Manchmal ist es hilfreich, eine neue Linie, eine neue Achse der Analyse durch die erhobenen empirischen Daten eines Vorfalls zu legen, um die Tiefe der Datenauswertung zu unterstützen. Dies braucht die Forschenden nicht aus dem Konzept zu bringen – im weiteren Forschungsprozess wird sich unweigerlich zeigen, welche Lesart des untersuchten Vorfalls dem Erkenntnisinteresse am besten zuträglich ist. Zusammen mit dem systematischen Schreiben von Memos erreicht das Kodierparadigma eine sinnvolle Strukturierung der Entdeckungen: Die Entwicklung von Konzepten und deren wechselseitiger Verknüpfung, die direkt aus den Daten erarbeitet werden, können zurückverfolgt werden. Letztlich ist das Kodierparadigma der Grounded Theory nach Kelle (2011, S. 244) „ein einfaches, dem Alltagsverständnis nahes Modell intentionalen Handelns, das sich für die Beschreibung einer großen Anzahl sozialer Phänomene einsetzen lässt“. Auch wenn die Datenmenge gross ist und die Konzepte durch das ständige In-Beziehung-Setzen immer umfassender werden, liegt ihr Ursprung offen auf dem Tisch. Gerade wenn im Team gearbeitet wird, wirkt sich diese Nachvollziehbarkeit der Entdeckungen positiv aus, denn sämtliche Teammitglieder können sich in alle Richtungen an der Weiterentwicklung beteiligen und Gedankengänge der anderen bestmöglich nachvollziehen. Schliesslich stellt sich nach einiger Zeit das Erfolgserlebnis ein, dass anhand der komplexen Struktur des Paradigmas Muster in den Daten gesehen werden.

Selektives Kodieren

Im weiteren Verlauf der Datenanalyse wird die Integration der Kategorien und Zusammenhänge zentral. Beim *selektiven Kodieren* stellt sich die Frage, welche die bedeutendste Kate-

gorie ist oder welche die bedeutendsten sind. Diese werden als *Schlüsselkategorien* oder Kernkategorien (*core categories*) bezeichnet. Sie verknüpfen die restlichen miteinander und bilden das Zentrum der zu entwickelnden gegenstandsverankerten Theorie. Schlüsselkategorien sind „solche, die übrigbleiben, wenn man diejenigen Kategorien wegstreicht, die für das untersuchte Phänomen nicht wesentlich sind“ (Brüsemeister 2008, S. 170). Nach diesen Schlüssel- oder Kernkategorien sollte im Prozess des Kodierens nach Strauss (1994, S. 66) möglichst von Anfang an und stets sorgfältig Ausschau gehalten werden: „Der Forscher sollte mit wachem Sinn nach einer Schlüsselvariablen suchen, wenn er Daten kodiert. Dadurch, daß er konstant Ereignisse und Konzepte vergleicht, generiert er viele Kodes, und so achtet er auf den einen oder andere Kode, der eine Schlüsselvariable sein könnte. Er hält permanent Ausschau nach dem ‚Hauptthema‘: nach dem Hauptanliegen oder -problem der Leute im Untersuchungsfeld; danach, was in einem Verhaltensmuster für die Substanz des Datenmaterials insgesamt steht; nach dem Kern der Bedeutung, die sich in den Daten widerspiegelt.“ (Welches ist hier die eigentliche Geschichte? ist eine Art Leitfrage, die der Forschende immer wieder stellt [...]).“ „Hat der Forscher die Schlüsselkategorie (-kategorien) einmal festgelegt, dann versucht er, andere Kategorien auf diese zu beziehen, und dadurch macht er die Theorie allmählich dichter.“ (ebd. 1994, S. 52) Dieses analytische Vorgehen entlang der Achse ausgewählter Kernkategorien befähigt die Forschenden dazu, den Interessierten „analytische Geschichten über den Untersuchungsgegenstand zu erzählen“ (Brüsemeister 2008, S. 171), also Geschichten, die Kategorien und deren Beziehungen entlang der analytischen Linie einer aus den empirischen Daten gewonnenen gegenstandsverankerten Theorie präsentieren.

3.2.4 Methodische Eignung zur Analyse biografischer Handlungsprozesse

Biografieforschung kann nach Fuchs-Heinritz (2009) die Prozesshaftigkeit sozialer Wirklichkeit fassbar machen. Mit lebensgeschichtlichen Daten wird verdeutlicht, wie etwas begann, was danach kam und wie sich dieses bis zum heutigen Zeitpunkt weiterentwickelte. Dadurch lassen sich „Verläufe abbilden – Verläufe jedenfalls aus der Sicht des Erzählers einer Lebensgeschichte (oder einer biographisch-historischen Erinnerung), nicht nur Punkte aus der Handlungs- und Erfahrungsgeschichte eines Menschen“ (ebd. 2009, S. 138). Auch die Untersuchung dahingehend, welche alternativen biografischen Wege im individuellen Lebensablauf existieren, erfordert die Auswertung von Prozessdaten. Der Weg zu einem bestimmten biografischen Punkt lässt sich aus der individuellen Lebensgeschichte rekonstruieren und aus unterschiedlichen Varianten davon „lässt sich vergleichend das Repertoire der insgesamt

möglichen Karrieren herausarbeiten, die Varianz der Karrieremuster und Ablaufformen“ (ebd. 2009, S. 139). Soziologische Theorie ist nach Glaser und Strauss (1998, S. 13) „eine Strategie, um in der Forschung mit Daten umzugehen, d. h. Möglichkeiten anzubieten, Beschreibungen und Erklärungen zu konzeptualisieren“. Sie soll unter anderem das Vorhersagen und Verstehen von Verhalten sowie die gründliche Untersuchung unterschiedlicher Verhaltensbereiche ermöglichen (ebd. 1998). Das Ziel, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln, ist gerade das forschungsleitende Moment der Grounded Theory an und für sich. Anstatt eine These zu verfolgen, besteht immer der Anspruch, Handlungsprozesse theoretisch beschreiben zu können: „Die Theorie eignet sich zur Handlungskontrolle, da die Hypothesen über Beziehungen zwischen Konzepten systematisch von konkreten Daten abgeleitet sind, die mit dem (und nur diesem) Phänomen in Zusammenhang stehen“ (Strauss und Corbin 1996, S. 8). Dieses Merkmal der Methode macht sie für die Prozessanalyse besonders geeignet: „Mit Prozess meinen wir das Verknüpftsein von Handlungs-/Interaktionssequenzen, wie sie zum Bewältigen und Kontrollieren eines Phänomens oder zum Reagieren auf ein Phänomen gehören.“ (ebd. 1996, S. 118) Mit der Anwendung des von Strauss (1994) beschriebenen Kodierparadigmas lässt sich der Anspruch der Handlungsanalyse tatsächlich verwirklichen: Durch die Berücksichtigung ursächlicher Bedingungen eines Phänomens und die Analyse der eingesetzten Interaktionen sowie Handlungsstrategien zu dessen Bewältigung lassen sich Veränderungen von Handlungsabläufen erfassen. Indem die Konsequenzen vorausgehender Handlungen wieder „Teil der Bedingungen für die nächste Handlungs-/Interaktionssequenz“ (Strauss und Corbin 1996, S. 118) werden, ist die Analyse der fortgesetzten Verknüpfung signifikanter Lebensereignisse gewährt. Durch den Einsatz des Kodierparadigmas lassen sich möglichst allgemeine Fragen an die Daten richten, wodurch sich Neuartiges in diesen entdecken lässt. Gleichzeitig wird der Blick auf die Bedingungen, Strategien und Konsequenzen sozialer Handlungen gelenkt, was die angestrebten Erkenntnisse zu den untersuchten Prozessstrukturen des Lebensablaufs ermöglicht (Strauss 1994).

3.3 Datenerhebung an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)

Die empirische Datengrundlage dieser Arbeit bilden neun autobiografisch-narrative Interviews, die mit Hochschullehrenden der *Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)* in den Jahren 2014 bis 2015 durchgeführt wurden. Im Forschungsprozess hielt sich der Forscher von Anfang 2014 an als teilnehmender Beobachter (vgl. Flick 2009) über viereinhalb Jahre hinweg in der Funktion eines wissenschaftlichen Mitarbeiters im Feld der *Hochschule für Soziale*

Arbeit auf. Vergleichbar mit dem Vorgehen von Glaser und Strauss (1965)⁵², die mit ihren Teams teilweise mehrjährige Feldstudien z. B. in psychiatrischen Abteilungen von Krankenhäusern durchführten (Strübing 2007), ermöglichte die enge Einbindung in das Forschungsfeld als Beobachter, eigene Eindrücke der Hochschullehre zu sammeln sowie zahllose informelle Gespräche mit Hochschullehrenden über deren individuellen Lehrerfahrungen und beruflichen Aufgaben in der jeweiligen Bildungseinrichtung zu führen. Der Aufenthalt in den sozialen Welten⁵³ (Schütze 1999) der Fachhochschule öffnete darüber hinaus einen einfachen Zugang zu den für die Datenerhebung angefragten Hochschullehrenden variierender Hierarchiestufen und unterschiedlicher Handlungsfelder. Die Auswahl und Hinzunahme neuer Fälle orientierten sich in dieser Arbeit vorrangig an der von Strauss (1994) sowie Glaser und Strauss (1998) beschriebenen Technik des *Theoretical Samplings*. Dieses Verfahren ist über den Einsatz im Rahmen der Methode der Grounded Theory hinaus in qualitativen Untersuchungen für die Fallauswahl im Forschungsprozess zentral.

3.3.1 Theoretical Sampling

Das Ineinandergreifen von Datenerhebung und -auswertung ist ein besonderes Merkmal der Methode der Grounded Theory (Brüsemeister 2008). Sobald erstes Datenmaterial vorliegt, wird mit dessen Analyse begonnen und der weitere Ablauf des Forschungsprozesses orientiert sich an den neu hinzugewonnenen Erkenntnissen. Das in diesem Zusammenhang verwendete Verfahren nennt sich *Theoretical Sampling* (Strauss 1994). Die Technik des theoretischen

⁵² In einer Feldstudie untersuchten Glaser und Strauss (1965) die Interaktionen von Sterbenden mit ihren Ärztinnen und Ärzten, mit Seelsorgern, dem Pflegepersonal sowie den eigenen Angehörigen in sechs Krankenhäusern nahe San Francisco. Ihr Forschungsvorgehen in den Feldstudien beschreiben Glaser und Strauss (1965, S. 6) in folgender Weise: „Der Soziologe folgt dem Personal bei der Arbeit, beobachtet und stellt manchmal Fragen nach Einzelheiten. Er sitzt mit im Schwesternzimmer und verfolgt schweigend die Gespräche. Gelegentlich fragt er einzelne Mitarbeiter nach beobachteten Geschehnissen oder nach Dingen, die er nur gehört hat. Manchmal interviewt er Mitglieder des klinischen Stabes länger und ausführlicher und gibt diesen Interviews durch Verwendung eines Tonbandgerätes einen besonders offiziellen Anstrich. Er nimmt an Besprechungen des Personals teil. Er beobachtet Tag und Nacht den Zustand bestimmter Patienten, sagt auf Nachfrage aber nur, er studiere das Krankenhauswesen. Feldstudien finden tagsüber, abends und nachts statt. Sie können zehn Minuten dauern oder viele Stunden lang.“

⁵³ Soziale Welten zählen gemäss Schütze (1999, S. 324) zu den „nicht-organisatorischen sozialen Arrangements“. Sie bilden die Träger, Voraussetzungen und sozialen Rahmenbedingungen der zentralen Prozesskategorien des Lebensablaufs wie Handeln, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse und werden gleichzeitig auch wieder durch diese Prozesse geprägt (ebd. 1999).

Samplings beschreibt ein schrittweises Vorgehen der Datenerhebung: „Nach der Erhebung des ersten Falles erfolgt dessen Interpretation und damit die Identifizierung erster zentraler Kategorien für den Untersuchungsgegenstand. Nun wird nach einem Fall gesucht, der in diesen Kernaspekten oder darauf bezogenen Merkmalen vom ersten Fall abweicht. Dieses Vorgehen wird mit den Interpretationsergebnissen zum zweiten Fall fortgesetzt und auch wieder auf den ersten Fall zurückbezogen. Dieses Verfahren wird – unterstützt durch theoretische Spekulationen, welche Varianten es noch geben könnte, nach denen dann gesucht werden kann – fortgeführt, bis die sogenannte ‚theoretische Sättigung‘ erreicht ist.“ (Küsters 2009, S. 48) Neue Kategorien und Modelle entstehen nach Jakob (2010) in einem fortlaufenden Prozess, in dem die Erkenntnisse aus der Analyse fortgesetzt mit dem empirischen Datenmaterial verglichen werden und Theorie in dieser Weise Stück für Stück entwickelt wird. Die Phase der Datenerhebung ist nie endgültig abgeschlossen. Im Rahmen der Analyse werden nach Strauss (1994, S. 56) „immer wieder neue Fragen entstehen, die nur bearbeitet werden können, indem neue Daten erhoben oder frühere Daten von neuem untersucht werden“. Entscheidungen über die Durchführung zusätzlicher Interviews werden fortlaufend in diesem wechselseitigen Prozess der Datenerhebung und -auswertung getroffen. Sie orientieren sich am zu erwartenden Gehalt an Neuem, der durch weitere Fälle aufgrund des bisherigen Stands der Untersuchung geliefert wird.

Nach Strauss und Corbin (1996, S. 164) bezieht sich das theoretische Sampling dabei nicht allein auf den Prozess der Fallerhebung, sondern auch auf die Auswahl von Datenmaterial innerhalb der erhobenen Daten: „Wir meinen, daß Forscher intensives theoretisches Sampling innerhalb ihrer tatsächlichen Daten durchführen können und sollen. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln. Diese Verfahren arbeiten gewissermaßen so, als ob ein Interview-Pool sich immer weiter entwickelt oder als ob Interviewpartner entweder überlegt ausgewählt oder als bedeutsam für die Untersuchung erkannt worden wären.“ Im fortschreitenden Prozess der Datenerhebung werden durch theoretisches Sampling solchermassen nicht mehr allein Personen oder Fälle „gesampelt“, sondern es wird nach Situationen, Ereignissen bzw. Schilderungen gesucht, die zur Fortentwicklung und ‚Sättigung‘ der Theorie beitragen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 200). Für den Ablauf des Forschungsprozesses bedeutet dies gemäss Brüsemeister (2008), dass die Forschenden in einigen Phasen durchaus Daten erheben können, ohne diese sogleich auszuwerten. Gelegentlich kann dies sogar notwendig sein, z. B. falls der Zugang zu einem bestimmten Feld nur zeitweise möglich ist. Das Datenmaterial wird schliesslich um-

fangreich genug sein, um darin nach relevanten Daten zu neu entdeckten Kategorien suchen zu können (ebd. 2008). Nach Glaser und Strauss (1967, zit. nach Flick 1995, S. 82–83) ist das massgebliche „Kriterium für die Entscheidung, wann man mit dem Sampling von verschiedenen Gruppen, die für eine bestimmte Kategorie relevant sind, aufhört, [...] die theoretische Sättigung der Kategorie. Sättigung meint, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden, durch die der Soziologe die Eigenschaften und Aussagekraft der Kategorie weiter entwickeln kann“.

3.3.2 Durchführung der autobiografisch-narrativen Interviews

Im Anschluss an die Diskussion der Samplingtechnik im vorausgehenden Abschnitt erfolgen als nächstes eine Erläuterung der Durchführung der Datenerhebung sowie die exemplarische Präsentation des thematischen Verlaufs (Bohnsack 1997a, 1997b) eines der autobiografisch-narrativen Interviews einschliesslich der Beschreibung einiger Besonderheiten dieser Interviewform. Fünf der autobiografisch-narrativen Interviews wurden mit Lehrenden der *Hochschule für Soziale Arbeit*, eines mit einem Lehrenden der *Hochschule für Wirtschaft* sowie weitere drei Interviews mit Lehrpersonen der *pädagogischen Hochschule* durchgeführt. Die Phase der Datenerhebung dauerte von September 2014 bis Dezember 2015. Die Gespräche fanden in der Regel in einem Raum der betreffenden Hochschule statt und dauerten zwischen einer und zwei Stunden. Die Erzählungen der Lehrenden wurden mit einem digitalen Gerät aufgezeichnet. Im Anschluss wurden die Aufnahmen vollständig durch den Forscher transkribiert – einerseits als Einstieg in die Datenauswertung und andererseits deshalb, um Kriterien für das theoretische Sampling zu gewinnen. Die Datenbeispiele wurden im Sinne des Persönlichkeitsschutzes durchgehend pseudonymisiert und dem jeweiligen Kontext angemessen verfremdet z. B. in Bezug auf besuchte Bildungsinstitutionen oder absolvierte Studiengänge. Die Interviews wurden sorgfältig von der schweizerischen Mundart ins Standarddeutsche übertragen sowie zur besseren Lesbarkeit an einzelnen Stellen grammatikalisch geringfügig bearbeitet.

Die für die Fallauswahl relevanten Informationen konnten aufgrund der nahtlosen Integration des Forschers in das Untersuchungsfeld über Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen oder auf den für Mitarbeitende über das Internet zugängliche Personalseiten der Hochschulen recherchiert werden. Das erste Interview wurde mit *Walter Foster* geführt, einem Lehrenden der Hochschule für Soziale Arbeit (vgl. Tabelle 1). Das Hauptkriterium für die Fallauswahl war bei ihm die tendenzielle Bevorzugung eher herkömmlicher Lehrformen. *Bernd Ries* ist

Tab. 1: Theoretisches Sampling während der Datenerhebung

Nr.	Datum	Interviewte	Hochschule	Kriterien des theoretischen Samplings
1.	23.9.14	Walter Foster	HSA	Bevorzugung herkömmlicher Lehrformen
2.	22.4.15	Bernd Ries	HSA	Leitungsfunktion; eher für herkömmliche Lehrformen
3.	13.5.15	Sandra Ott	HSA	Affinität zu neuen Lehrformen und Technologien
4.	10.6.15	Sebastian Paulsen	HSA	Mitwirkung bei der Entwicklung neuer Lehrgefäße
5.	3.9.15	Günter Untersand	HfW	Andere Hochschule; Interesse an innovativer Lehre
6.	22.9.15	Ralf Rüegg	PH	Andere Hochschule; Erfahrung in Leitungsfunktion
7.	27.10.15	Laura Kern	PH	Einstieg ergänzt durch Frage nach Weg in die Lehre
8.	8.12.15	Hilda Seifert	HSA	Dauer der Lehrtätigkeit; Stellenwert Präsenzlehre
9.	10.12.15	Fiona Dudtli	PH	Bevorzugung herkömmlicher Lehrformen

ebenfalls ein Lehrender an der Hochschule für Soziale Arbeit. Für die Auswahl des zweiten Interviews wurde eine Person gesucht, die Erfahrungen in Leitungsfunktionen aufwies. Die nächste Gesprächspartnerin war *Sandra Ott*, ebenfalls als Lehrende an der Hochschule für Soziale Arbeit tätig. Die Informantin verfügt im Gegensatz zu den beiden Vorgängern über eine ausgesprochene Affinität für den Einsatz neuer Lehrformen und Technologien in der Lehre. Für das vierte Interview wurde mit *Sebastian Paulsen* ein Hochschullehrender herangezogen, der sich im Rahmen der Weiterentwicklung der Lehre an der Hochschule für Soziale Arbeit engagiert mit der Gestaltung neuer Lehrgefäße befasst hatte. Für das nächste Gespräch wurde die Hochschule gewechselt: An der Hochschule für Wirtschaft erklärte sich *Günter Untersand* für ein Interview bereit. Für das theoretische Sampling relevante Merkmale sind bei ihm neben der Lehrtätigkeit an einer anderen Hochschule ein ausgeprägtes Interesse an der Innovation in der Lehre. Das nächste Interview wurde an der Pädagogischen Hochschule durchgeführt. *Ralf Rüegg* nimmt dort neben seinen Aufgaben in der Lehre ebenfalls eine Leitungsfunktion wahr und ist ebenfalls ausgesprochen offen für den Einsatz neuer Lehrformen sowie Lerntechnologien. Aufgrund erster Erkenntnisse der Datenanalyse, insbesondere der für die Interviewten auffällig hohen biografischen Bedeutung signifikanter Lebensereignisse früh in der individuellen Lernbiografie, wurde für das Interview mit *Laura Kern* an der Pädagogischen Hochschule die Einstiegsfrage um die zusätzliche Frage nach bedeutsamen Erlebnissen

auf dem persönlichen Weg in die Lehre ergänzt. Mit *Hilda Seifert* wurde der Prozess der Datenerhebung an der Hochschule für Soziale Arbeit mit einer Lehrenden fortgesetzt, die erst seit kurzer Zeit an der Hochschule tätig ist und dabei der Präsenzlehre eine besondere Bedeutung zuweist. Das letzte Interview wurde mit *Fiona Dudtli* an der Pädagogischen Hochschule durchgeführt, wobei sie – anders als die beiden zuvor interviewten Lehrenden ihrer Hochschule – eine stärkere Bevorzugung herkömmlicher Lehrformen aufweist.

3.3.3 Thematischer Verlauf des Interviews mit Walter Foster

In einem ersten Auswertungsschritt wurde für einen Teil der autobiografisch-narrativen Interviews ein thematischer Verlauf erstellt.⁵⁴ Das Ziel der Verwendung dieses Analyseinstruments besteht darin, in verdichteter Form eine Beschreibung sowie einen ersten Überblick über das Datenmaterial zu erhalten, also ein erstes Mal in das Feld der empirischen Daten einzutauchen. Es geht darum zu erkennen, was da wirklich vor sich geht, was eigentlich das zentrale Thema ist (vgl. Strauss 1994). Das Interview mit Walter Foster erweist sich insofern als typisch für die durchgeführten Gespräche mit Hochschullehrenden, weil darin bereits eine Vielzahl der für die Präsentation der Theorieentwicklung zentralen Kategorien erkennbar sind, wie die Bedeutung der Offenheit für neues Wissen als Voraussetzung für die Wissensbildung in sozialen Interaktionen, oder auch der grundsätzliche Bedarf an neuen Lehrmethoden und -gefäßen, um unter den in Kapitel 5 diskutierten herausfordernden Rahmenbedingungen der Hochschullehre im Bologna-Prozess die eigenen Lehrvorstellungen so weit möglich verwirklichen zu können.

Mit der exemplarischen Präsentation des Verlaufs des Interviews mit Walter Foster wird darüber hinaus eine Veranschaulichung des konkreten Vorgehens bei der Durchführung der Datenerhebung angestrebt. Das Vorgehen zur Erstellung eines thematischen Verlaufs ist der Methode der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 1989, 1997a) entlehnt. Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich von Mannheim (1964) begründet und für die Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 1989, 1997b; Loos und Schäffer 2001; Mangold 1973) weiter ausgearbeitet. Diese dienen der Erfassung kollektiver Orientierungsmuster innerhalb sozialer Bereiche, die weitgehend kollektiv konstituiert sind (Bohnsack

⁵⁴ Insgesamt wurde für drei Interviews ein thematischer Verlauf erstellt, jenen von Walter Foster, Bernd Ries und Sandra Ott. Dieses Instrument der Datenauswertung kann das theoretische Sampling im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens effizient unterstützen, da sich damit u. a. gut geeignete Passagen für die vergleichende Analyse zu einer (Schlüssel-)Kategorie innerhalb und zwischen den Interviews identifizieren lassen.

1997b; Loos und Schäffer 2001).⁵⁵ Gemäss Nohl (2005) eignet sich die dokumentarische Methode wie bereits erwähnt als Alternative auch für die Interpretation narrativer Interviews, wobei der Schwerpunkt auf der komparativen Analyse und Typenbildung liegt. Das Erstellen eines thematischen Verlaufs bildet den Einstieg in die formulierende Interpretation nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1997a, 1997b). Dabei geht es um das Herausarbeiten der thematischen Struktur der empirischen Daten, sei dies ein Gruppengespräch, ein Interview, eine Videoaufnahme oder anderes Datenmaterial. Bei der formulierenden Interpretation wird jede Passage des Datenmaterials durchgearbeitet, wobei der Fokus auf eine umfassende Identifizierung von Themen gerichtet ist. Die in den Daten vorfindlichen Themen werden bei einem ersten Durchhören, einem ersten Durchlesen oder einer ersten Sichtung des erhobenen Materials durch Überschriften festgehalten, und der Inhalt dieser Stichworte wird im Anschluss in paraphrasierender Form zusammengefasst. Das sequentielle Durcharbeiten der Passagen erlaubt es in der Regel, mühelos deren Hauptthematiken zu identifizieren und in ihrer Abfolge zu verschriftlichen.

Autobiografisch-narratives Interview mit Walter Foster

Walter Foster ist ein Lehrender an der Hochschule für Soziale Arbeit, der über mehrere Jahre Lehrerfahrung verfügt und die Entstehung der Fachhochschule von Beginn an miterlebte. Das Interview mit ihm fand in einem ruhigen Büroraum der Hochschule am Standort Olten statt und dauerte knapp neunzig Minuten.

⁵⁵ Kollektive Orientierungsmuster oder Werthaltungen werden im Rahmen der dokumentarischen Interpretation als kulturelle Gebilde verstanden, die in jedem beobachtbaren sozialen Phänomen der Analyse zugänglich sind (Bohnsack 1997b). An jedem Kulturgebilde lassen sich gemäss Mannheim (1964, S. 104) „drei ‚Sinnschichten‘“ unterscheiden. Mannheim (1964, S. 104) bezeichnet diese als „a) den objektiven Sinn, b) den intendierten Ausdruckssinn, c) den Dokumentsinn“. Der objektive Sinn bezieht sich auf den immanenten Sinngehalt eines Phänomens, also wie uns das Gebilde als solches für sich gegenüber tritt. Der intendierte Ausdruckssinn beschreibt, was mit einem Phänomen auszudrücken, zu erreichen oder darzustellen beabsichtigt wird. Der Dokumentsinn eines kulturellen Gebildes beschreibt die Verbindung zwischen dem Gebilde selbst und einem übergeordneten Muster, das es indiziert oder eben dokumentiert. Forschungspraktisch hat diese Unterscheidung nach Bohnsack (1989, 1997a) als Konsequenz, die Datenanalyse in drei Arbeitsschritte zu gliedern: Die dokumentarische Methode umfasst erstens die formulierende Interpretation des objektiven Sinngehalts. Die reflektierende Interpretation beinhaltet als zweites die Analyse des dokumentarischen Sinngehalts. Den dritten Arbeitsschritt der Datenauswertung bilden die Diskursbeschreibung und Typenbildung. Über den intendierten Ausdruckssinn eines Phänomens kann nur spekuliert werden, weshalb diese Sinnschicht von der Analyse ausgenommen bleibt (Bohnsack 1989).

Einstiegsfrage: Der thematische Fokus der Einstiegsfrage liegt auf der eigenen Lehrpraxis. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass auch alle weiteren für den Lehrenden relevanten Erlebnisse über den unmittelbaren Bereich der Lehre hinaus von Interesse sind.

Interviewer: „Zentral für mich sind die Lehrerfahrungen von Hochschuldozierenden. Deshalb würde ich Sie bitten, einfach so Erlebnisse aus Ihrer eigenen Lehrtätigkeit zu erzählen, die für Sie besonders wichtig sind. Sie können aus der Hochschullehre stammen, aber wenn Sie andere Erlebnisse haben, die einen Einfluss für das Thema haben: Es muss nicht nur auf die Lehre bezogen sein. Da ist eigentlich das Interesse relativ breit, was für Sie wichtig ist. Am Anfang werde ich Sie in der Erzählung auch gar nicht gross unterbrechen. Sie können einfach frei erzählen, sich so viel Zeit nehmen, wie Sie brauchen. Vielleicht kommt Ihnen gerade spontan etwas in den Sinn aus der Lehre, es kann positiv sein, aber es kann auch negativ sein. Einfach Erlebnisse, die Ihnen im Gedächtnis geblieben sind.“

Haupterzählung: Nach der Einstiegsfrage entfaltet sich die Anfangserzählung über längere Zeit hinweg weitgehend selbstläufig rund um ein Erlebnis aus dem Weiterbildungsbereich. Walter Foster erzählt, dass er in einer seiner Lehrveranstaltungen zunächst eine viertelstündige Präsentation vor Publikum hielt und dann zu einer Diskussion über das behandelte Thema wechselte. Im ersten Teil erfolgte das Lernen passiv, die Teilnehmenden konnten sich in den Stühlen zurücksetzen und einfach zuhören bzw. zusehen. Anschliessend forderte Walter Foster die Teilnehmenden auf, über die Präsentation nachzudenken und ihm Rückmeldungen zu geben. Er selbst wechselte dabei in die Rolle des Lernenden und nahm das Feedback unvoreingenommen entgegen. Ein solches Wechselspiel erlebt Walter Foster immer wieder als ausgesprochen spannend, und die Lernresultate sind oftmals überraschend. Er meint an dieser Stelle, dass die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit „wichtig“ ist, da sie Lücken im eigenen Methodenwissen aufzeigen kann. Um diese zu schliessen, setzt der Informant weniger auf didaktische Weiterbildung, sondern begibt sich regelmässig selbst zu Vorträgen und auf Tagungen. Dort beobachtet er – wieder in der Rolle des Lernenden – die Methoden anderer Lehrpersonen, z. B. vor einem grossen Publikum, um diese später in der eigenen Lehre auszuprobieren. Als nächstes kommt Walter Foster auf ein Thema zu sprechen, das für ihn als Hochschullehrenden besonders relevant ist.

Walter Foster „Insbesondere setze ich darauf, dass ein Teil von meinem Thema, dass ich selber weiss, dass es nicht eine Antwort darauf gibt, sondern dass es *gute und treue Debatten* darum gibt, oder unterschiedliche Haltungen, dass ich so etwas aufspare und nicht schon in meinen Speech hin-

ein bringe, sondern bewusst, sei es zwischendurch oder je nachdem, wie das gesamte Zeitgefäss aussieht, als Anstoss zur *Debatte*, nachdem das ich meine Sachen dargelegt habe.“

Viele fachliche Fragen lassen sich gemäss Walter Foster gerade in der sozialen Arbeit nur mittels Diskussionen klären. Diese sind nicht einfach zu führen, sondern mit einem signifikanten Zeitaufwand verbunden und stellen an die Diskutierenden hohe Anforderungen. Allerdings macht Walter Foster immer wieder gerade in der Weiterbildung gute Erfahrungen damit. Die Teilnehmenden dort sind in eher kleinen Gruppen organisiert und hoch motiviert. In diesem Zusammenhang weist der Informant auf die Bedeutung der Gruppengrösse für den Erfolg des Lehrens und Lernens hin: In allen Lehrformen mit Wissensaustausch in sozialen Interaktionen sind Vertrautheit und die Verbindung mit den Lernenden entscheidende Elemente. Wenn der Hochschullehrende die Namen der Teilnehmenden nicht kennt, wirkt sich das nachteilig auf die Qualität der Kommunikation aus. Gerade bei den grossen Massen der Studierenden im Bachelorstudium gestaltet sich der Aufbau von Gesprächsbereitschaft jedoch häufig als schwierig. Nach der Beobachtung des Informanten wurden im Zuge der Hochschulentwicklung jedoch auch wieder Lehrgefässe geschaffen, die eine Lehre in Kleingruppen besser unterstützen. Als ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung erwähnt Walter Foster das studentische Portfolio. Die enge Begleitung einer Gruppe Studierender im Portfoliomodul über mehrere Semester hinweg fördert eine persönliche Vertrautheit mit den Lernenden, die für den Lernerfolg hilfreich ist. Allerdings bemerkt der Hochschullehrende kritisch, dass eine solch intensive Form der Begleitung schon aus Kostengründen nicht in allen Lehrveranstaltungen der Hochschule möglich ist.

Mit dem Thema der Auswirkungen hoher Studierendenzahlen auf die Lehre fortfahrend verweist Walter Foster auf seine Erfahrungen mit Gruppenarbeiten: In der sozialen Arbeit ist die Aneignung kooperativer Fähigkeiten entscheidend, weshalb er die Arbeit in Gruppen für eine realitätsnahe Aufgabenstellung hält. Damit verbunden ergeben sich zudem Vorteile bei der Lernüberprüfung, weil es weniger zu bewerten gibt. Auf der anderen Seite verursachen Gruppenarbeiten einen zusätzlichen Organisationsaufwand bei den Studierenden. Teilweise besuchen diese deshalb nicht mehr die Präsenzveranstaltungen. Walter Foster äussert ein gewisses Verständnis für solche Absenzen, zugleich frustrieren ihn diese. Das gemeinsame Aushandeln, welche Lerninhalte richtig und wichtig sind, bildet für ihn letztlich einen zentralen Teil aller Lernprozesse. Lernen kann nicht gelingen, wenn Studierende den Veranstaltungen fernbleiben und einfach am Semesterende eine Arbeit abgeben, um den benötigten Leistungsnachweis zu erbringen. Walter Foster vermutet, dass diese Haltung durch die Hoch-

schulentwicklung mitverursacht wurde. Lehrveranstaltungen werden von den Studierenden inzwischen mehrheitlich als Vorlesungen bezeichnet, während der Interviewte als Sammelbegriff von Modulen oder Modulveranstaltungen spricht.

An dieser Stelle macht der Informant eine Pause mittlerer Länge. Manchmal ist es angezeigt, solche Pausen in einem Interview einfach auszuhalten und darauf zu vertrauen, dass die Erzählung danach selbstläufig fortgesetzt wird. Besonders ungünstig wäre es, an dieser relativ frühen Stelle im Interview bereits ein neues Thema einzubringen und damit die Anfangserzählung vorschnell zu beenden. Um das Gespräch wieder in Gang zu bringen, fasst der Interviewer das gerade Erzählte über die generelle Bezeichnung der Lehrgefäße als Vorlesungen in einem kurzen Fragesatz zusammen:

Interviewer: „Das hat sich eingebürgert, also?“

Dieser knappe Gesprächsimpuls ist bereits ausreichend, um den Interviewten zur Fortführung der Erzählung zu motivieren. In Vorlesungen findet sich gemäss Walter Foster eine klare Rollenteilung: Vorne steht der Lehrende und redet, die Studierenden hören zu. Lehrende wissen, worum es geht, und die Studierenden wissen es noch nicht. Doch die Lehre ist nach der Überzeugung des Informanten niemals eine Einwegsituation. Da viele Wege zu Wissen führen können, ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit den Lerninhalten unverzichtbar, und diese kann auch spannend sein. In der sozialen Arbeit lassen sich die erforderlichen Wissensbestände nicht einfach in Büchern nachlesen oder durch bereitgestellte Präsentationen vermitteln. Für viele Studierende ist die Vorstellung, sich Wissen in einem gemeinsamen Suchprozess anzueignen, jedoch eher ungewohnt. Aufgrund ihrer Einsozialisierung in das Lernen an Hochschulen steht für die Studierenden die Einhaltung klar definierter Regeln häufig im Vordergrund, um die benötigten Leistungsnachweise zu erhalten. Aus der angetroffenen Heterogenität der Lehrenden ergibt sich ein Konfliktpotential, denn nicht alle halten sich an die gleichen Regeln. Manche Lehrende weisen studentische Arbeiten bei kleinen Unstimmigkeiten zurück, andere sind da grosszügiger. Der Umgang mit solchen Widersprüchlichkeiten stellt die Studierenden vor Herausforderungen. Nach der Meinung des Informanten können der Umgang damit und die dadurch erworbenen Fähigkeiten allerdings auch wertvoll für die spätere berufliche Tätigkeit sein.

Das Thema der Heterogenität führt Walter Foster zum Gerechtigkeitsanspruch, der ihm nicht nur in der Lehre ein Anliegen ist. In klassischen Lehrformen stellt die einheitliche Behandlung aller Lernenden ein wesentliches Ziel dar. Eine Alternative dazu ergibt sich aus ei-

ner Begleitung der Studierenden, die an den individuellen Bedarf angepasst ist. Statt einer gleichen Behandlung erfolgt die Förderung so, wie sie den Lernenden am besten entspricht. Das bedeutet, mit den einen etwas mehr Aufwand zu betreiben als mit anderen. Zur Veranschaulichung schildert Walter Foster eine Situation, ebenfalls aus dem Weiterbildungsbereich: In den Pausen rechnet er dort grundsätzlich damit, dass einige der Teilnehmenden zu ihm kommen, um klärende Fragen zu stellen. Nach seinem Verständnis als Lehrender ist es notwendig, sich für die besonderen Bedürfnisse der Fragenden genügend Zeit zu nehmen. Auch in den Pausengesprächen finden Lernprozesse statt, und um Lernen zu ermöglichen, räumt er diesen einen höheren Stellenwert ein als dem persönlichen Erholungsbedarf.

Narrativer Nachfrageteil: Bis zu dieser Stelle des Interviews ist es abgesehen von wenigen kurzen Unterbrüchen ausreichend, die Erzählung mit einem gelegentlichen Zeichen des aktiven Zuhörens in Gang zu halten. Nach etwas mehr als der Hälfte der Dauer des Interviews signalisiert der Informant mit einem „Ja“ und einer anschliessenden Gesprächspause das Ende des Hauptteils. Um die Erzählung wieder anzustossen, wird eine erste Nachfrage zum Einfluss der Gruppengrösse in der Lehre formuliert. Es handelt sich somit um kein exmanentes Thema, der Interviewte selbst hatte dieses zuvor eingebracht.

Interviewer: „Eben, Sie haben gesagt, quasi bei der Umsetzung wie Sie gern lehren, ein negativer Faktor ist sicher, wenn es sehr viele Leute sind. Negativ einfach, etwas, das es erschwert, ja?“

Der Interviewte nimmt das Thema auf, wobei zu Beginn noch einige weitere Gesprächsimpulse wie „Mhm, genau“ erforderlich sind, um den selbstläufigen Charakter der Erzählung wieder herzustellen. Walter Foster meint auf die narrative Nachfrage hin, dass sich der Trend zu grossen Studierendenzahlen in den Grundlagenmodulen einschränkend auf die Methodenvielfalt auswirkt: „Nicht alles, was mit kleinen Gruppen funktioniert, ist für grosse geeignet.“ Eine Lehrform, die er immer wieder bei vielen Studierenden einsetzt, sind Tandemsituationen. Diese ermöglichen auch mit grösseren Gruppen Interaktionen zwischen diesen und rasche Rückmeldungen zu den gestellten Fragen. Eine andere Lehrform, die Walter Foster zufolge auch mit vielen Studierenden funktioniert, ist das Streitgespräch. Dabei werden zwei Gruppen in die entfernten Ecken eines Raums geschickt. Es erfolgt ein Austausch von Argumenten. Die Mehrheit der Studierenden verbleibt dabei in der Rolle des Publikums, und doch bleibt inhaltlich mehr hängen als beim reinen Zuhören in einer klassischen Vorlesung. Als weitere Methodenvariante nennt Walter Foster die Möglichkeit, wie ein Radioreporter herumzugehen und bei den Studierenden Statements zu Fragen einzuholen.

Als nächstes wird die narrative Frage gestellt, welche weiteren Faktoren neben der Gruppengrösse Walter Foster die Lehre nach seinen Vorstellungen erschweren. Aufgrund der Heterogenität der Lernenden stösst der Informant manchmal selbst an seine Grenzen. Studierende und Weiterbildungsteilnehmende verfügen über unterschiedliche biografische Hintergründe, Lernvoraussetzungen und Bildungsniveaus. Wird ein Lernen in Debatten angestrebt, ist deshalb häufig eine längere Gewöhnungszeit erforderlich, um sich aufeinander einzustellen. Doch gerade solche Herausforderungen bezeichnet Walter Foster als eine für ihn besonders interessante Seite der Lehrtätigkeit. Weitere problematische Aspekte beziehen sich auf eine nachteilige Infrastruktur wie zu niedrige Räume oder das Fehlen eines Wasserspenders. Auch stört es den Informanten, wenn die Lernenden manchmal aufgrund der Vielzahl beteiligter Lehrender unterschiedliche Informationen zu ihren Veranstaltungen erhalten.

Eine letzte Nachfrage bezieht sich auf weitere Lehrformen, die sich für die Durchführung mit vielen Studierenden eignen, wobei es in dieser Phase immer häufiger nötig wird, durch kurze Fragen und Bemerkungen die jeweilige Thematik voranzubringen. Dazu wird teilweise das bisher Erzählte genutzt, um aus dem Stegreif einen zum Thema passenden Gesprächsimpuls zu formulieren, oder es wird eine thematisch neutrale Äusserung verwendet wie z. B. „Ist irgendwie noch spannend“. Walter Foster nennt als Beispiel für eine weitere von ihm eingesetzte Lehrform die Podiumsdiskussion. Diese setzt er manchmal gegen Ende des Semesters ein. Zu diesem Zeitpunkt ist der Druck auf die Studierenden nicht mehr so gross, weil diese ihre Leistungsnachweise bereits abgegeben haben, und sie sind eher dazu in der Lage, den eigenen Horizont aufzutun. Das Methodenwissen dazu hatte sich Walter Foster wieder durch eigene Beobachtung angeeignet. Dadurch weiss er, dass die Teilnehmenden eines Podiums nicht in zu tiefen Sesseln sitzen sollten und der Moderator sich besser am Rand aufhält, um auch das Publikum im Blick zu behalten. Mit diesem Lehrmittel lässt sich der Wissensaustausch auch mit grossen Gruppen verwirklichen. Walter Foster experimentiert gerne mit neuen Lehrmitteln, um herauszufinden, ob sich diese auch bei grösseren Gruppen einsetzen lassen, als ursprünglich angedacht. Er meint, dass es manchmal in der Lehre etwas Mut braucht, um Neues auszuprobieren, denn der Lernerfolg ist meistens nicht von vorneherein gesichert.

Abschluss des Interviews: Nach der letzten Frage werden einige Worte ausgetauscht, die zum Ende des Interviews überleiten. Zuvor erzählt der Lehrende allerdings noch eine Episode aus seiner Lernbiografie. Im Anschluss an das Studium begann er mit einer Praxistätigkeit in einer sozialen Einrichtung. Dabei entstand in ihm der Wunsch, ein Doktorat zu beginnen, doch schliesslich entschied er sich dagegen. Im Rückblick meint er dazu, dass er dieses nicht

gebraucht habe. In jener Zeit verursachte die Entstehung der Fachhochschulen einen hohen Bedarf an Lehrpersonen in der Weiterbildung. So ergab sich für ihn die Gelegenheit, eine Lehrtätigkeit an der Hochschule anzunehmen, die zu einer Professur führte. Insofern ist der Einstieg in die Lehre in seinem Fall auch etwas dem Glück oder Zufälligkeiten zu verdanken.

Damit endet das Gespräch mit Walter Foster, dem ersten interviewten Hochschullehrenden der Hochschule für Soziale Arbeit.

4 Subjektive Lerntheorien auf dem Weg in die Lehre

Nach der ausführlichen Explikation des theoretischen Rahmens dieser Arbeit und einer anschließenden systematischen Diskussion und Begründung der für die Bearbeitung der eingangs formulierten Fragestellungen eingesetzten Methoden widmen sich dieses sowie die beiden folgenden Kapitel deren Beantwortung. In den nächsten Abschnitten kann nun die Frage nach den lebensgeschichtlichen Bedingungen der Entwicklung individueller Lernvorstellungen auf dem Weg in die Hochschullehre aufgenommen werden, der ersten in dieser Arbeit formulierten Forschungsfrage. Die diesbezüglich präsentierte Theorieentwicklung nach der Grounded Theory hat die Gestalt einer Biografieanalyse. In dieser Forschungsausrichtung geht es im Kern darum, aus erzählten Lebensgeschichten zu lernen, wie Baacke und Schulze (1993) in ihrem viel beachteten Sammelband aufzeigten. Wer sich für die vielfältigen Zusammenhänge zwischen individuellen Vorstellungen des Lehrens und Lernens sowie die damit verbundenen Berufserfahrungen interessiert, stösst in autobiografisch-narrativen Interviews immer wieder auf Erzählungen, die früh in den individuellen Lebensgeschichten sowie Lernbiografien ansetzen und verankert sind. Häufig finden sich in den Geschichten komplexe Verflechtungen gesellschaftlich-sozialstruktureller und subjektiver Bedingungen entlang des individuellen Lebensablaufs (Schütze 2001). Darin spiegelt sich die von Strauss (1994, S. 31) vertretene „Überzeugung, daß soziale Phänomene komplexe Phänomene sind“, wider oder wie Baacke (1993, S. 55) es prägnant formuliert: „Die soziale Wirklichkeit ist nun einmal nicht einfach!“ Bei Alheits (1997) modernisierten modernen Gesellschaften spricht Schütze (2000, S. 51) dementsprechend auch von „modernen Komplexgesellschaften“.

4.1 Fallbeschreibungen als Präsentationsform von Daten und Theorie

Lebensgeschichten sind „Lerngeschichten“ (Schulze 1993b, S. 126) und die Interpretation sowie Präsentation lebensgeschichtlicher Daten und Zusammenhänge erfolgt gemäss Strauss (1994) häufig in der Form von Fallbeschreibungen. Deren zentrales Merkmal bildet ihre Zeitlichkeit als ordnendes Prinzip – sie umfassen „eine bestimmte Zeitspanne oder eine Periode in einem sozialen Leben“ (ebd. 1994, S. 277). Die Verwendung von Fallmaterialien erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen: Datenmaterial kann eingesetzt werden, „um den Standpunkt von Akteuren deutlich zu machen, um Verstehen zu ermöglichen“ (ebd. 1994, S. 275), und es kann genutzt werden, um theoretischen Argumenten eine „zusätzliche Glaubwürdigkeit zu verleihen, kurz, um den Beweis zu liefern“ (ebd. 1994, S. 275). Schliesslich kann es mit

Strauss (1994, S. 275) auch dazu dienen, den formulierten theoretischen Ausführungen einen „Hauch von Wirklichkeit zu geben, so daß der Leser das Gefühl hat, in gewissem Sinne dort zu sein, wo der Forscher war“. In ihren Arbeiten werden Forschende nach der Grounded Theory allerdings selten grosse Mengen unkommentierter Fallmaterialien verwenden, ohne gleichzeitig umfassende Interpretationen der Daten anzubieten. Eine Besonderheit der Anwendung der Methode besteht gerade darin, „daß die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers auf der Präsentation einer Theorie und weniger auf einer Deskription liegt“ (ebd. 1994, S. 276). In der Regel steht eine Verflechtung analytischer Kommentare und sorgfältig ausgewählter Datensegmente im Mittelpunkt der Forschungsarbeit. Dies ermöglicht die Einlösung der „klassischen Forderungen nach Verstehen, Glaubwürdigkeit, Wirklichkeitsnähe und Leseverständnis“ (ebd. 1994, S. 277). Die analytische Dichte der verwendeten Konzepte sowie die „Straffheit der Darstellung“ bilden dabei nach Strauss (1994, S. 278) weitere Besonderheiten der Grounded Theory. Für die Präsentation von Analyseergebnissen sind Fallbeschreibungen dann besonders geeignet, wenn diese „mit einer Theorie verbunden werden. Schließlich dreht sich das grundlegende Ordnungsprinzip einer Fallbeschreibung darum, eine Theorie entlang einer zeitlichen Linie zu präsentieren, um folglich auf ‚den Fall angewandt‘ zu werden“ (ebd. 1994, S. 281). Mit dem Einsatz von Fallbeschreibungen, die einen engen Bezug zu einer gegenstandsverankerten Theorie aufweisen, können Forschende „einen Typus, ein Mittelmaß, ein Extrem oder einen exemplarischen Fall darstellen“ (ebd. 1994, S. 281). Durch die enge theoretische Verflechtung wird ein bestimmter Fall in einen allgemeineren Verstehenskontext gesetzt, um zu zeigen, „was unter verschiedenen Bedingungen hätte geschehen können und weshalb sich demnach dieser Fall auf diese spezifische Weise abgespielt hat. Folglich geht es um das Thema der Varianz, wenn man über diese Fallbeschreibungen reflektiert“ (ebd. 1994, S. 281).

In vergleichbarer Weise stellt Schütze (1991, S. 208) fest, dass es bei der Untersuchung von Fällen darum geht, aus der „detaillierten Singularität der untersuchten Ereignisse, in die der einzelne Informant verwickelt war, und aus seinen Erlebnissen allgemeine Situations- und Prozeßmerkmale analytisch herauszuarbeiten, die ein Verständnis der Situations- und Prozeßstrukturen vermitteln, die für das Untersuchungsfeld kennzeichnend sind“. Durch eine sorgfältig angewandte „minutiöse Analyse“ (Schütze 2005, S. 215) tauchen dann hinter den spezifischen Besonderheiten einer individuellen Lebensgeschichte „tieferliegende Allgemeinheiten“ (Schütze 1991, S. 208) auf. Nach Schütze (2005, S. 219) ist dabei zu erwarten, dass der „Einzelfall mit seinen in ihn involvierten sozialen (bzw. auch biographischen) Prozessen so-

wohl Singuläres als auch Allgemeines, Fallübergreifendes offenbart“. Ein Ziel besteht darin, durch die Analyse der „elementarerer sozialen und biographischen Prozesse“ (Schütze 1999, S. 324) auch die „abstrakteren und allgemeineren Konstitutionsvoraussetzungen“ (ebd. 1999, S. 324) eines komplexen Phänomens wie das Lehren und Lernen an Hochschulen für die Untersuchung zugänglich zu machen.

Die in den autobiografisch-narrativen Interviews erzählten Episoden lassen sich aufgrund ihrer Prozessstrukturen zum wesentlichen Teil den von Schütze (1981) entwickelten Kategorien des Lebensablaufs zuordnen. Biografisches Handeln ist stets auf „verlaufskurvenartige Probleme, Störungen, Blockierungen des Aktivitäts- bzw. Lebensablaufs und/oder auf seine kreativen Entfaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten“ (Schütze 1999, S. 335) bezogen: In den Erzählungen finden sich dementsprechend biografische Entwürfe wie ein Hochschulstudium, die an kritischen Stellen im Lebensablauf durch Verlaufskurvenprozesse gestört werden, zu deren Überwindung manchmal längere Wandlungsprozesse nötig sind. Zumeist werden solche Lebensereignisse durch eine Krisenerfahrung ausgelöst: eine frustrierende Lernsituation bei Ralf Rüegg, ein Unterbruch im Studium bei Sandra Ott oder eine „verzweifelte Situation“ im Lebensablauf von Laura Kern. Zu Beginn einer Krisenphase droht häufig die Entfaltung einer Verlaufskurve. Als Folge solcher Krisenauslöser geraten die durchgeführten biografischen Entwürfe, die lebensgeschichtlich relevanten Handlungsschemata durcheinander oder – mit dem von Schütze (1981, S. 99) verwendeten Begriff – ins „Trudeln“. Der Verlaufskurvenmechanismus lässt sich von den betroffenen Individuen meist nicht ohne weiteres abwenden. Ein typisches Merkmal von Verlaufskurven ist nach Schütze (1989, S. 31) gerade, dass die Krisenbetroffenen auf äussere Ereignisse reagieren müssen, die nicht mehr ihrer Handlungskontrolle unterliegen. Um den Prozess des Erleidens zu überwinden, muss wie gezeigt nach alternativen Strategien für das bisherige Handlungsschema gesucht werden. Häufig gelingt dies erst durch die Unterstützung signifikanter Bezugspersonen. Schütze (2001, S. 145) spricht vom Einfluss der „lebensgeschichtlichen Berater“. Passende Handlungsstrategien können dabei helfen, die Dominanz des Erleidens zugunsten eines Wandlungsprozesses „Schritt für Schritt“ (Schütze 1989, S. 31) zu durchbrechen. Solche Veränderungen im Lebensablauf werden von Schütze (1989) dadurch charakterisiert, dass in ihnen das Individuum neue Handlungskompetenzen entwickelt, die es zuvor nicht besass. Manchmal verfügen die Krisenbetroffenen bereits über Ideen der erforderlichen Wandlungsprozesse, die sie in Anregungsmilieus ausprobieren können. Immer wieder erhalten Individuen jedoch auch in diesen Krisenphasen, etwa bei der Überwindung von Verlaufskurven, Hilfe durch Bezugspersonen,

die sie vorbildhaft unterstützen, indem sie ihnen neue Erfahrungen ermöglichen oder bei ihrer Informationssuche zu Wissensquellen verhelfen, die ihnen zuvor nicht zur Verfügung standen. Biografische Akteure der in diesem Kapitel präsentierten Fallbeschreibungen sind Ralf Rüegg und Laura Kern, zwei Lehrende der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, sowie Sandra Ott, eine Lehrende der Hochschule für Soziale Arbeit. Anhand der drei erzählten Lebensgeschichten wird exemplarisch aufgezeigt, welche biografischen Stationen besonders wesentlich auf dem Weg in die Lehre sind und welche Bedeutung diesen Ereignissen für die Entwicklung unterschiedlicher Lernvorstellungen sowie -ziele zukommt. In den präsentierten Fallbeschreibungen finden sich bei Ralf Rüegg in Gestalt eines Studienfachwechsels an der Universität sowie bei Laura Kern in der Form eines Praxischocks während ihrer Tätigkeit als Primarlehrerin an einer Dorfschule zwei besonders detaillierte Beispiele für die bei Schütze (1981) zentralen Kategorien des biografischen Wandlungsprozesses und der Verlaufskurve.

4.2 Der trotz allem geradlinige Weg in die Lehre von Ralf Rüegg

Das erste autobiografisch-narrative Interview nach der Methode von Schütze (1983) wurde mit Ralf Rüegg geführt, einem Dozierenden der Pädagogischen Hochschule. Das Gespräch fand auf dessen Wunsch in einem ruhigen und ungestörten Seminarraum der Universität Zürich statt. Es wurde zur Gänze mittels eines digitalen Aufnahmegeräts festgehalten und im Anschluss vollständig sowie unter Verwendung einer für diese Aufgabe optimierten Software transkribiert. Auf die Verwendung einer spezifischen Softwarelösung für die Analyse der erhobenen empirischen Daten wurde verzichtet. Ohne den grundsätzlichen Nutzen technischer Anwendungen für die Auswertung grosser Datenmengen in Frage zu stellen, sollte dadurch sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse der Datenanalyse weitgehend unabhängig von bestimmten Technikverwendungen sind (vgl. dazu auch kritisch: Mey und Mruck 2009). Zudem erleichtert ein solches Vorgehen Mey und Mruck (2009, S. 140) zufolge, bei der Analyse möglichst „nahe an den Daten“ zu verbleiben. Im Forschungsprozess zeigte sich während der Analyse der Interviews schon bald die besondere Bedeutung, die frühen lebensgeschichtlichen Ereignissen bei der Ausbildung individueller Lernvorstellungen zukommt. Diese Beobachtung führte zu einer Anpassung der Forschungsfrage: Zu Beginn war diese an erster Stelle auf die berufsbiografischen Erfahrungen von Hochschullehrenden in der neuen Lernkultur ausgerichtet. Durch den fortschreitenden Analyseprozess wurde die Aufmerksamkeit zusätzlich auf die Bedingungen der Aneignung und Entwicklung von Lernvorstellungen auf dem

Weg in die Lehre gelenkt. Die Hypothese lautet hier, dass Lernvorstellungen früh in der schulischen Laufbahn gebildet werden und dass der damit verbundene Entwicklungsprozess für die Lernbiografie sowie die späteren Lehrerfahrungen biografisch folgenreich ist.

Beim Einstieg in das Interview mit Ralf Rüegg wurde der thematische Fokus auf alle relevanten berufsbiografischen Erlebnisse rund um die Lehre an der Pädagogischen Hochschule gelegt. Gleichzeitig wurde versucht, den Erzählrahmen möglichst offen zu halten, indem explizit auf das grundsätzliche Interesse auch an frühen signifikanten Erlebnissen im Lebensablauf hingewiesen wurde.

Interviewer: „Im Zentrum stehen für mich die Erfahrungen, die Lehrpersonen an der FHNW in der Lehre, aber auch im weiteren Umfeld des Berufs machen. Mich interessieren die Erlebnisse, es geht nicht um die Abfrage von Wissen, sondern mich interessiert quasi erlebte Lebensgeschichte, eigentlich Lehrbiografie, Berufsbiografie. Und von dem her würde ich Sie auch einfach so gerne zu Erlebnissen erzählen lassen, ohne Sie gross dabei zu unterbrechen. Ich mache mir nur ein paar Notizen, wenn ich noch Nachfragen zu etwas habe. Sie können sich so viel Zeit nehmen, wie Sie brauchen. Es können positive oder auch negative Erlebnisse sein aus der Lehre von den letzten Jahren oder auch früher. Wahrscheinlich haben Sie sicher ein Erlebnis oder Erlebnisse, die Ihnen irgendwie geblieben sind. Von dem her würde ich Sie dann einfach bitten.“

4.2.1 Signifikante Lebensereignisse in Ralf Rüeggs Lernbiografie

Die Einladung zur Erzählung von Geschichten aus allen Phasen des Lebensablaufs wurde von Ralf Rüegg bereitwillig angenommen: „Ja, dann würde ich gerne das Stichwort aufgreifen, welches Sie genannt haben, also Berufsbiografie. Der Klassiker ist mal einen Blick zurück. Und dann Blick ich mal so weit zurück, ich gehe jetzt nicht in die Primarschule hinein, aber kurz noch ein paar Stichworte zur schulischen Laufbahn, weil die bei mir sehr wichtig sind, und auch für mich sehr wichtig sind.“ Der Informant greift zu Beginn des Interviews das Thema der Berufsbiografie auf und blickt auf seine schulische Laufbahn zurück. Das Biografiekonzept scheint für ihn verständlich zu sein. Es existiert so etwas wie eine Lernbiografie, eine schulische Laufbahn als Teil der individuellen Biografie, und diese ist für Ralf Rüegg von lebensgeschichtlicher Bedeutung: Obwohl die damit verbundenen Ereignisse teilweise weit in der Vergangenheit zurückliegen, werden sie zumeist sehr detailliert erinnert und wiedergegeben. Die Befähigung dazu kann als Hinweis auf die lebensgeschichtliche Relevanz der geschilderten Handlungsprozesse interpretiert werden. Die in diesem Zusammenhang gewählte Formulierung ist bemerkenswert: Die „Stichworte“ zur schulischen Laufbahn sind „bei“ ihm sehr „wichtig“, und sie sind „für“ ihn sehr „wichtig“. Dies kann so gelesen werden, dass

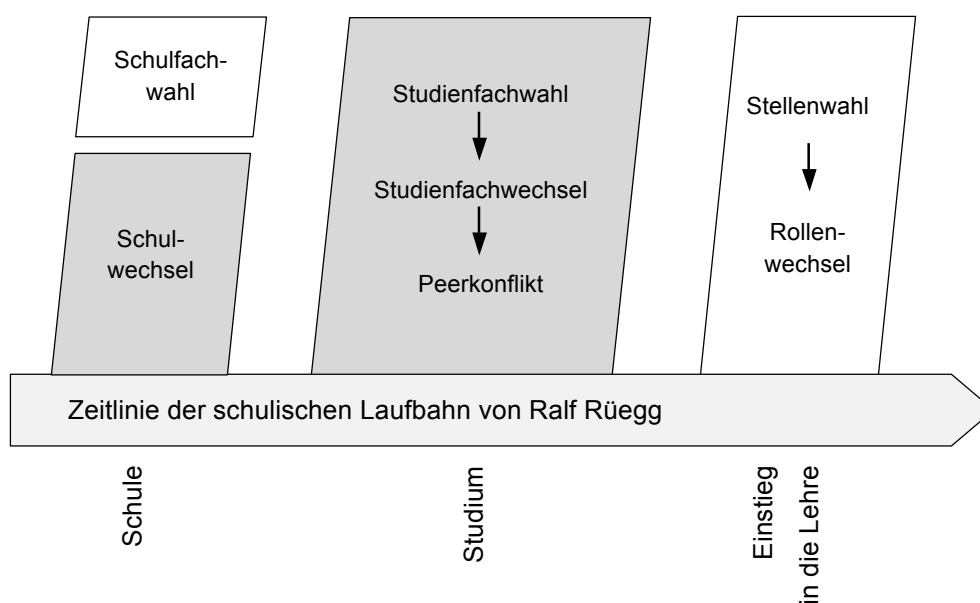


Abb. 4: Verkettung signifikanter Lebensereignisse auf Ralf Rüeggs Weg in die Lehre

die Erlebnisse einerseits für das Verständnis der damaligen biografischen Handlungsabläufe wesentlich sind, denn sie sind bei ihm wesentlich, andererseits sind sie noch immer relevant für das heutige Denken und Handeln sowie die Reflexion der eigenen Biografie, denn sie sind noch immer für ihn wesentlich. Dieser Lesart folgend findet sich hier ein Verweis auf das Phänomen der Biografisierung, der zunehmenden Bewusstheit und Bedeutung biografischer Prozesse im individuellen Lebensablauf (vgl. Brose und Hildenbrand 1988; Hoerning 1991). Ralf Rüegg liefert wenig später im Interview einen zusätzlichen Beleg für die biografische Relevanz früher Erlebnisse der eigenen schulischen Laufbahn, indem er diesbezüglich von Geschichten spricht, die ihn massgeblich beeinflusst haben: „Da gibt es jetzt so kleinere Stories, die ich gerne berichten möchte, die für mich prägend waren. Einerseits die Erfahrung, die ich selbst gemacht habe, und dann gibt es noch zwei als Student.“

In Abbildung 4 findet sich eine Darstellung der Ereignisverknüpfungen in Ralf Rüeggs Lernbiografie: Es handelt sich um die ihn prägenden Geschichten auf dem Weg in die Lehre an der Pädagogischen Hochschule, der trotz einiger Stolpersteine im Vergleich mit den im Anschluss präsentierten Fällen relativ geradlinig und direkt verläuft. Die erzählten Episoden führen von einer ersten Schulfachwahl bis hin zur Wahl einer Hochschultätigkeit und dem damit verbundenen Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden beim Einstieg in die Lehre sowie einem beinahe schockartigen Bewusstwerden der besonderen Verantwortung in der

neuen Rolle. In Ralf Rüeeggs Erzählung treten vielfältige biografische Stationspunkte auf, die sich durch eine unterschiedliche Krisenhaftigkeit auszeichnen. So gestaltet sich die Schulfachwahl früh im Lebensablauf noch als unproblematische Entscheidung in der Form einer moderaten Anpassung des laufenden biografischen Entwurfs, während der spätere Wechsel der Bildungseinrichtung in der Zeit am Gymnasium einen schwierigen und sehr bewussten Entscheidungsprozess darstellt, der in der Gestalt eines längeren Wandlungsvorgangs der eigenen Lernvorstellungen verläuft. Tendenziell lässt sich in den Lebensgeschichten beobachten, dass die erzählten Ereignisse umso detaillierter und ausführlicher erinnert werden, je schwieriger sich ihr Ablauf gestaltet und je intensiver dadurch der individuelle Lebensentwurf in eine Krisenphase gerät.

Schulfachwahl in der ersten Klasse der Sekundarschule

Ein erster für Ralf Rüeeggs schulische Laufbahn signifikanter biografischer Stationspunkt bildet die Wahl des Schulfachs Informatik zu Beginn der Sekundarschule. Der Informant erzählt in dieser kurzen Episode von der Möglichkeit, in der Schule zwischen den Fächern Informatik und Kunst zu wählen. Der Entscheidungsprozess verläuft mit einem geringen erkennbaren Krisenpotential, doch es finden sich darin einige der auch in späteren Abschnitten der Erzählung immer wieder auftretenden und deshalb nach Strauss (1994) für die Theorieentwicklung bedeutsamen Kategorien. Als Verursachungsfaktor der Wahlnotwendigkeit wirkt das Erreichen der zeitlichen Schwelle am Ende der ersten Klasse der Sekundarschule. Zu dieser Zeit interessiert sich Ralf Rüeegg bereits seit langem für technische Geräte wie Computer. Beim Abwägen der beiden Wahlalternativen Informatik und Kunst berücksichtigt er dieses ausgeprägte Interesse als wesentlichen Entscheidungsfaktor. Im Bereich der Kunst verfügt er ebenfalls über längere biografische Erfahrungen sowohl von zuhause aus wie auch aufgrund des Schulunterrichts. Wie sich der Erzählung entnehmen lässt, hat die Familie zuhause ein eigenes Kunstatelier eingerichtet. Die Erfahrungen in diesem Atelier vergleicht der Gesprächspartner mit dem bisherigen Kunstunterricht an der Schule. Vor dem Hintergrund des Vorbildeinflusses⁵⁶ im künstlerisch eingefärbten heimischen Umfeld erscheint ihm Kunst als Schul-

⁵⁶ Für die Theoriebildung rund um den Prozess der Lernvorstellungsentwicklung ist die Kategorie des Vorbilds besonders bedeutsam. Zu dieser lässt sich mittels Fallvergleichs auch in der Erzählung von Sandra Ott ein empirischer Beleg in der Form eines *In-vivo-Kodes* (Strauss und Corbin 1996) finden, also einer Äusserung, die für das von Sandra Ott thematisierte Phänomen besonders treffend ist: „Zum Teil sind es natürlich auch Begegnungen mit Menschen, wo wichtige Erlebnisse sind [...] Zum Teil auch fast schon ein bisschen in Richtung von, äh, doch vielleicht auch Vorbild, mit Vorbildcharakter vielleicht.“

fach eine wenig attraktive Wahlmöglichkeit: „Was ich in der Schule an Kunst machte, war eh immer lächerlich.“ Aufgrund dieser Überlegungen entscheidet sich Ralf Rüegg für Informatik. Bemerkenswert an dieser biografischen Entscheidung ist der Umstand, dass die Wahl von Ralf Rüegg auch als „eines biografischen Zufalls geschuldet“ bezeichnet wird. Der Informant wählt das Schulfach Informatik, ohne genau zu wissen oder gründlich abzuklären, worauf er sich dabei einlässt. Stattdessen nutzt er seine Wissensbestände aus lebensgeschichtlichen Erfahrungen und eigenen Interessen als eine biografische Ressource (Hoerning 1987a, 1989) im Entscheidungsprozess. Aufgrund der Schulfachwahl erfolgt eine Anpassung des bestehenden biografischen Entwurfs: Das Handlungsschema der Sekundarschule wird durch das neue Wahlfach ergänzt. Biografische Entwürfe werden von Schütze (1981, 1984) wie aufgezeigt als Untertyp den Prozessstrukturen biografisch relevanter Handlungsschemata zugeordnet. Vergleichbar mit dem Besuch der Sekundarschule bei Ralf Rüegg nennt Schütze (1981) als Beispiel eines biografischen Entwurfs das Absolvieren eines Hochschulstudiums.

Schulwechsel als Wandlungsprozess in der zweiten Klasse des Gymnasiums

Während sich der Ablauf der Schulfachwahl für Ralf Rüegg noch weitgehend unproblematisch gestaltet, gerät er vier Jahre später in der zweiten Klasse des kantonalen Gymnasiums in eine Lebensphase, die die Durchführung seines bestehenden biografischen Handlungsschemas stärker aus dem Tritt bringt. Auf dieses kritische Lebensereignis wirft der Informant gleich zu Beginn einen detaillierten Blick, was sich als Hinweis für die besondere Relevanz dieser Episode lesen lässt.

Ralf Rüegg: „Ich war immer Klassensprecher am Gymnasium, und nach der zweiten Klasse bin ich dann sehr bewusst auf eine Reformschule gegangen, dem Freien Gymnasium von Steinbühl, sprich einer Einrichtung, die sich explizit ausdrücklich den anderen Arten des Lehrens und Lernens, Unterrichts und Ähnliches verpflichtet hat. Das sah man schon räumlich: Es gab keine Klassenzimmer, keine Lehrerzimmer und Ähnliches. Dort waren der herrschaftsfreie Diskurs, Partizipation und solche Elemente zentral. Das war für mich als engagierten Schüler sehr wichtig. Also ich habe dieses Gymnasium besucht, obwohl ich nur noch zwei Jahre hatte bis zur Matura, habe ich gesagt: Nein, also, ich stelle meine Person dem kantonalen Gymnasium nicht mehr zur Verfügung. Und bin dann gegangen, und habe noch mal vier Jahre gehabt, bis ich dann meine Matura hatte, plus aber auch Vordiplom und Ähnliches, was man auf dieser Einrichtung erwerben konnte.“

Das zentrale Thema der Geschichte bildet Ralf Rüeggs Entscheidung, den weiteren Besuch des Gymnasiums gegen Ende der zweiten Klasse zu verweigern. Dieser Vorsatz wirkt als Krisenauslöser und obwohl ihn nur noch zwei Jahre von der Matura trennen, verlässt Ralf Rüegg

deswegen das kantonale Gymnasium. Aufgrund der Erzählung lässt sich vermuten, dass die fehlende Passung zwischen den eigenen Lernvorstellungen und den bisherigen Lernerfahrungen am Gymnasium eine wesentliche Bedingung für den Verweigerungsentscheid darstellt. Ohne im Detail auf die Gründe einzugehen, umschreibt der Informant seine Gedanken vor dem Wechsel prägnant: „Nein, also, ich stelle meine Person dem kantonalen Gymnasium nicht mehr zur Verfügung.“ Die mögliche Entfaltung einer Verlaufskurve aufgrund der Unzufriedenheit mit der Lernsituation am Gymnasium wendet Ralf Rüegg dadurch ab und gibt die Handlungskontrolle nicht aus der Hand. Stattdessen beginnt er einen biografischen Wandlungsprozess, dessen Ablauf sich weniger zwanghaft gestaltet und der, wie von Schütze (1991, S. 221) beschrieben, auf eine „schöpferische, aber zugleich auch vereinnahmende Weise“ zu einer veränderten Weltsicht führt, insbesondere in Bezug auf die eigenen Lernvorstellungen und die damit verbundenen Lernziele.

In der Krisenphase des Schulwechsels ist die für Wandlungsprozesse charakteristische Struktur eines „Moratoriums“ (ebd. 1991, S. 222) zu erkennen: Ralf Rüegg macht sich auf die Suche nach Informationen zu seinen Wahlalternativen und tauscht sich mit signifikanten Bezugspersonen aus. Als zentrale Handlungsstrategie wählt er das sorgfältige Abwägen der vorhandenen Handlungsoptionen, der Fortführung der Ausbildung am kantonalen Gymnasium und des Wechsels an ein neues Gymnasium. Von Bedeutung ist dabei die Existenz alternativer Möglichkeiten: Im Kontext der neuen Lernkultur gibt es Bildungseinrichtungen mit Lernformen, die sich von denen des kantonalen Gymnasiums unterscheiden. Anders als bei der Schulfachwahl stützt sich Ralf Rüeggs Abwägen diesmal nicht allein auf bestehende Erfahrungen und Fachinteressen. In dieser Lebensphase setzt sich der Informant gedanklich mit den eigenen Lernvorstellungen und den verfügbaren Informationen zu den Lernformen des Freien Gymnasiums von Steinbühl auseinander. Vielleicht begibt er sich dazu an das Gymnasium und tauscht sich mit den dortigen Lehrpersonen aus oder er beschafft sich die relevanten Informationen auf anderen Wegen. Im Interview finden sich keine Belege zur Art der Informationssuche. Ralf Rüegg erzählt eindrucksvoll, dass sich das private Gymnasium ganz den „anderen Arten des Lehrens und Lernens“ verpflichtet hat. Die dortigen Lernformen sind weitgehend durch die neue Lernkultur geprägt: Das Lehren gestaltet sich nicht als einförmiger Versuch, Wissen von den Lehrenden auf die Lernenden zu übertragen. Dafür stehen Elemente wie der „herrschaftsfreie Diskurs“ und die „Partizipation“ der Lernenden im Mittelpunkt. Insbesondere der niedrige Grad an Hierarchisierung und die Bedeutung von Lernprozessen in Diskursform sind typische Merkmale eines Lernens, das lerntheoretisch durch den Konstruk-

tivismus inspiriert ist und sich dem sozialen Lernen⁵⁷ zuordnen lässt. Ein solches Lernen erfordert grundsätzlich eine hohe Partizipation, denn ohne diese ist gelingendes Lernen in Interaktionen schwierig. Die neue Lernkultur macht am Freien Gymnasium von Steinbühl auch nicht Halt vor den physischen Lernräumen: Am privaten Gymnasium finden sich keine Klassenzimmer, kein abgesondertes Zimmer für das Kollegium der Lehrenden und Ähnliches. Ralf Rüegg nimmt die Übereinstimmung mit den eigenen Lernvorstellungen, die für ihn als „engagierten Schüler sehr wichtig“ ist, als Grundlage für das Abwägen der Wahlalternativen und für den biografischen Entschluss des Schulwechsels. Diesmal ist der Entscheidungsprozess nicht durch Zufälligkeiten geprägt – Ralf Rüegg geht „sehr bewusst auf eine Reformschule“. Ein Hinweis für die Bedeutung dieser lebensgeschichtlichen Entscheidung liegt darin, dass der Informant den Zeitaufwand von zwei zusätzlichen Jahren für die Umsetzung des neuen biografischen Entwurfs in Kauf nimmt. Die Berücksichtigung der Passung eigener Lernvorstellungen und der Lernformen am privaten Gymnasium erweist sich als erfolgreiche Handlungsstrategie: Vier Jahre später führt ihn das neue Handlungsschema zu einem erfolgreichen Abschluss. Am Ende der Episode weist Ralf Rüegg auf die Bedeutung dieses Lebensabschnitts für die Entwicklung seiner Lernvorstellungen hin: „Also ist letztendlich, die Reflexion über mein eigenes Lehren und Lernen fing schon in der Schule an.“ Damit liefert der Informant einen Beleg für die Feststellung von Reusser und Pauli (2014), dass sich solche Vorstellungen bei Lehrpersonen häufig früh in der eigenen Schulzeit ausbilden.

Studienfachwahl im Anschluss an das Gymnasium

Am Ende der Zeit am Freien Gymnasium von Steinbühl stellt sich für Ralf Rüegg die Frage nach der passenden Studienfachwahl. Damit gelangt er im Lebensablauf zum Übergang von der Schule zum Studium. Der Entscheidungsprozess wird durch die Wahlnotwendigkeit beim Erreichen dieser zeitlichen Schwelle ausgelöst. Als Strategie wählt der Gesprächspartner erneut das Abwägen der in Frage kommenden Handlungsmöglichkeiten und setzt sich in Gedanken damit auseinander: „Ich wollte unbedingt etwas Richtiges werden, und alle so [abschätzig] ‚pädagogisch, kulturell und künstlerisch‘, das war sozusagen die Primärsozialisation. Und äh, ich wollte mal etwas Ordentliches werden, am liebsten Ingenieur.“ Ralf Rüeeggs ursprüngliche Interessen galten der Pädagogik, Kultur und – wenig überraschend – der Kunst. Aufgrund der Haltung des Umfelds, aus dem er „kommt“, erscheint die Wahl eines Ingeni-

⁵⁷ Vgl. zur Definition des sozialen Lernens Kapitel 2 sowie zur lerntheoretischen Verankerung des Begriffs insbesondere Kerres et al. (2011).

eursstudiums als angemessener. Die Formulierung, dass der Beruf des Ingenieurs etwas „Richtiges“ und „Ordentliches“ sei, ist bemerkenswert: Einen möglichen Wahlkonflikt vermeidet Ralf Rüegg in dieser Phase, indem er dieser Vorstellung beim Abwägen seiner Handlungsoptionen das Hauptgewicht einräumt. Ein solches Vorgehen kann als Abkürzungsstrategie helfen, den Aufwand eines langwierigen und möglicherweise krisenhaften Entscheidungsprozesses zu vermeiden. Dem aktuellen Handlungsschema wird in der Folge das neue Ziel des Biologiestudiums hinzugefügt. Lernvorstellungen treten dabei – anders als beim Wechsel des Gymnasiums – kaum in Erscheinung. Die weitgehend durch den Einfluss des sozialen Umfelds geprägte Studienfachwahl führt den Informanten in ein Studium, dessen Verlauf sich nach kurzer Zeit als problematisch erweist.

Studienfachwechsel als Wandlungsprozess während des Studiums

Als Biologiestudent gerät Ralf Rüeggs Handlungsschema aufgrund der Emeritierung eines von ihm geschätzten Professors ins Wanken. Dadurch wird er in den Sog eines massgeblich von äusseren Bedingungen konditionell gesteuerten Krisenprozesses gezogen, durch den er sich schliesslich dazu veranlasst sieht, das Studienfach zu wechseln.

Ralf Rüegg: „Der damalige Biologieprofessor, der sehr gut war, der ist aber dann emeritiert worden. Und das Biologiestudium: Ich fand die alle sehr langweilig und unaktiv die Leute, und gruselig einfach. Ich habe gedacht, nein, das ist mir zu wenig da. Ich bin dann, ähm. Letztendlich ein Zufall ist es gewesen. Ich war dann wieder im Freien Gymnasium von Steinbühl, und auch an der Uni Bern, und habe dort den ehemaligen Leiter, der mich auch als Schüler kannte, getroffen auf dem Flur. Ich hatte mich in der Psychologie sowieso eingeschrieben schon. Dann habe ich halt Herrn Hofer getroffen, auf dem Flur. Dem habe ich dann gesagt, alles, die Biologen sind, die haben nicht viel Gehirn, die denken nicht nach, die machen nur. Also, ich war sehr frustriert. Dann hat er mich eingeladen zum Kolloquium, zum Forschungskolloquium der Pädagogikdoktoranden, also, wo seine Doktoranden waren. Da habe ich gedacht: Ach Gott, gehst du mal dahin! Also, sonst hatte ich also Pädagogik oder so überhaupt nicht auf meinem Schirm. Aber der kannte mich sozusagen als Person und daraufhin bin ich in dieses Kolloquium gekommen und habe gedacht: Wow, Pädagogik kann ja interessant sein. Und dann habe ich also auch noch neben Psychologie, äh, Pädagogik begonnen zu studieren.“

Auslösungsprozess einer potentiellen Verlaufskurve: Während der ersten Phase des Biologiestudiums schätzt Ralf Rüegg die gute Beziehung zu einem Lehrendenvorbild sehr, doch der Professor wird zu Beginn der Episode emeritiert. Neben dem Verlust des Biologieprofessors tragen, wie in Abbildung 5 veranschaulicht, die problematischen Lernerfahrungen mit

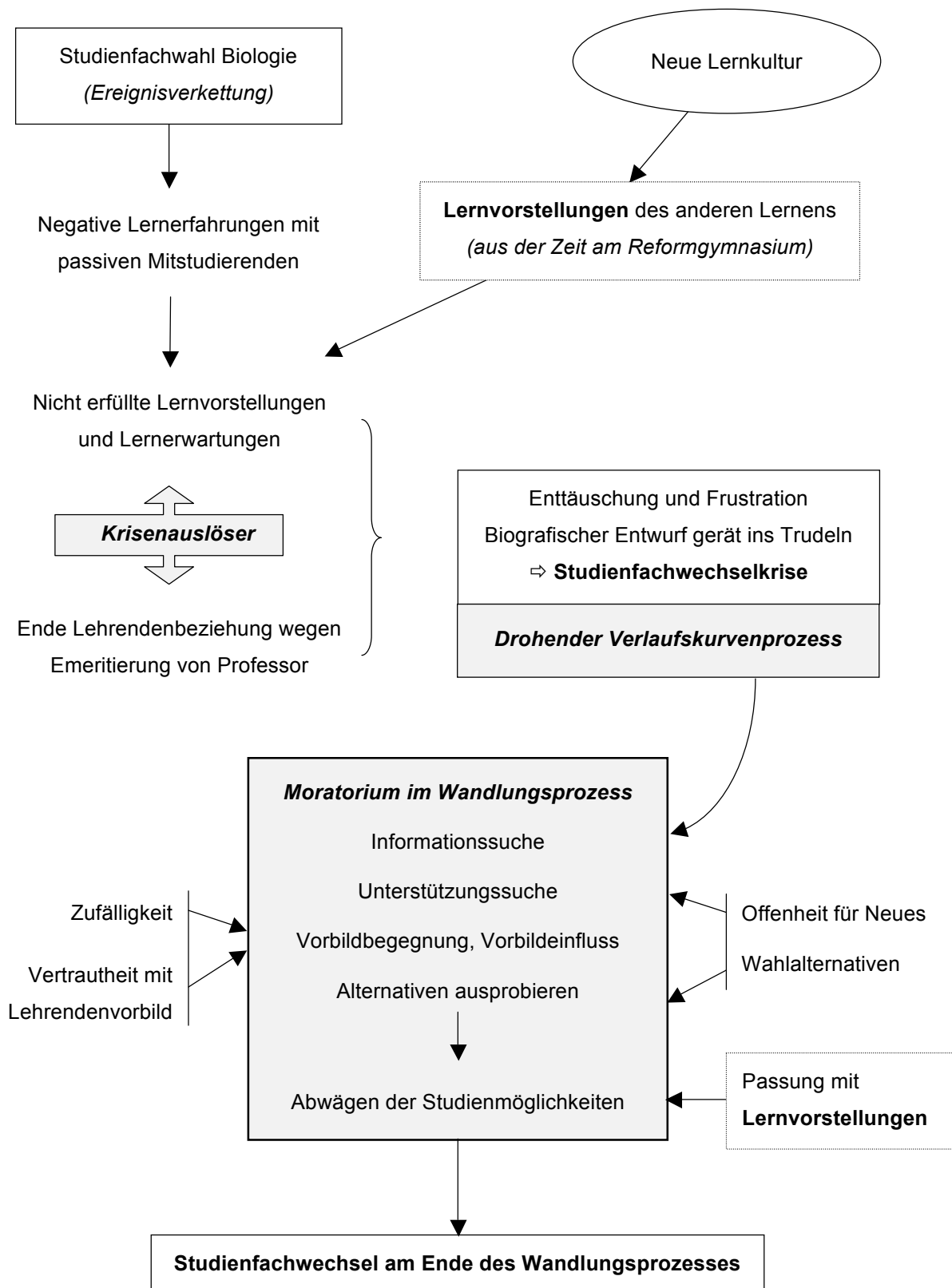


Abb. 5: Bedeutung der Lernvorstellungen von Ralf Rüegg in der Krise des Studienfachwechsels

wenig engagierten Mitstudierenden zur Auslösung einer Krise bei: Das Lernverhalten der anderen passt nicht zu Ralf Rüeeggs Lernvorstellungen und den damit verbundenen Lernerwartungen. Der Gesprächspartner bevorzugt ein engagiertes und partizipatives Lernen, bei dem Lernprozesse zumeist in soziale Interaktionen eingebunden sind. Konfrontiert mit dem Lernverhalten der Mitstudierenden wachsen Ralf Rüeeggs Enttäuschung und Frust: „Ich fand die alle sehr langweilig und unaktiv, die Leute, gruselig einfach.“ In der Folge gerät der biografische Entwurf des Biologiestudiums ernsthaft ins Trudeln. Es droht ein Verlaufskurvenprozess mit den von Schütze (1981) beschriebenen negativen Auswirkungen wie dem fortschreitenden Fremdwerden der Selbstidentität und dem zunehmenden Verlust der Handlungskontrolle. Mit dieser dramatischen Ereignisverkettung beginnt eine schwierige Krisenphase in Ralf Rüeeggs Studienzeit.

Interaktionen mit signifikanten Bezugspersonen: Um den belastenden Prozess des Erleidens abzuwenden, sucht Ralf Rüeegg nach Informationen über Studienalternativen. An der Universität Bern kommt es zu einer zufälligen Begegnung mit einem früheren Lehrer aus seiner Zeit am Freien Gymnasium von Steinbühl, der inzwischen auch an der Universität unterrichtet: „Letztendlich ein Zufall ist es gewesen [...]. Dann habe ich halt Herrn Hofer getroffen, auf dem Flur.“ Ralf Rüeegg erzählt Professor Hofer während der zufälligen Begegnung von seinen Schwierigkeiten mit den Mitstudierenden, deren Lernengagement so gar nicht seinen Erwartungen entspricht. Der Professor empfiehlt ihm daraufhin, einmal in eines seiner Doktorandenkolloquien am Erziehungswissenschaftlichen Institut zu kommen.

Ausprobieren und Abwägen als zentrale Handlungsstrategien im Moratorium: Obwohl Ralf Rüeegg Pädagogik bisher nicht als Studienmöglichkeit erwägt hat, ist er offen für den Vorbildeinfluss von Professor Hofer und begibt sich in das Anregungsmilieu des Kolloquiums. Das Ausprobieren des Fachs erweist sich als geeignetes Mittel zur Rückgewinnung der Handlungskontrolle im Veränderungsprozess. Durch den Einfluss des Professors wechselt die dominante Prozessstruktur von der krisenhaften Form der Verlaufskurve zur Kategorie des Wandlungsprozesses. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Qualität der sozialen Beziehung von Ralf Rüeegg und Professor Hofer: Beide kennen sich sehr gut aus der Zeit, in der Ralf Rüeegg das private Gymnasium besuchte. Die Vertrautheit mit dem Lehrenden wirkt sich, wie in Abbildung 5 dargestellt, positiv auf die Wirksamkeit des Vorbildeinflusses aus. Die Lernerfahrungen mit den Pädagogikstudierenden sagen dem Informanten deutlich besser zu als jene im Biologiestudium.

Formung eines neuen biografischen Entwurfs nach dem Wandlungsprozess: Der Erzählung des Informanten lässt sich entnehmen, dass es sich bei der Studienwahl um eine sorgfältig eingeleitete und bewusst getroffene Entscheidung handelt. Diese gelingt nicht zuletzt durch das Ausprobieren der Wahlalternativen in der Phase des Moratoriums, die Ralf Rüeegg Lehrendenvorbild im Anregungsmilieu des Doktorandenkolloquiums ermöglicht. Die Passung des Lernverhaltens der dortigen Studierenden mit den eigenen Lernerwartungen bildet eine wesentliche Entscheidungsgrundlage für das Abwägen der Handlungsoptionen. Am Ende des Wandlungsprozesses beschliesst Ralf Rüeegg den Wechsel des Studienfachs: Er beginnt ein Pädagogikstudium und wendet sich damit der Umsetzung eines neuen biografischen Entwurfs zu.

Vorbildeinfluss während eines Peerkonflikts mit Studierenden

Im Zentrum der anschliessenden Episode im Interview steht der Umgang zweier Professoren mit der von Ralf Rüeegg problematisierten Leistungsfähigkeit einiger Mitstudierender. Die Haltung der Lehrenden ist im Kern durch eine grundsätzliche Wertschätzung aller Studierenden geprägt, eine Einstellung, die Ralf Rüeegg zutiefst beeindruckt.

Ralf Rüeegg: „Das war Herr Lehmann, bei dem ich studiert habe, und da hatte man ungefähr drei Sekunden Zeit, auf das Theorieniveau [zu gelangen]. Da war nichts mit didaktischem Koffer und irgendwie Anschlussfähigkeit, aber es waren hervorragende Vorlesungen, genau so auch bei seinem Nachfolger Sigfried. Also, brilliant, obwohl null didaktisches Irgendetwas. Aber das war durch die Person, die Authentizität, dieses drin sein in etwas anderem, und sich dann mit den Personen auseinandersetzen. Das Besondere daran, was ich wirklich spannend fand, sowohl bei Lehmann als auch Sigfried: Sie haben jeden Beitrag sei er noch so blöd, ernst genommen von den Studierenden. Das hat mich zutiefst beeindruckt. Weil ich habe schon: Kann der mal die Klappe halten, der andere? Weil er es nicht kapiert, oder den Text nicht ordentlich gelesen hat, meiner Meinung nach. Da habe ich gesehen, dieses erstmal zuhören, er oder sie hat eine Frage, und das ernst nehmen, das ist etwas, was ich sozusagen bis heute mitgenommen habe, diese Haltung, die ich sozusagen als Studentin erfahren habe.“

Signifikante Bezugspersonen in diesem Lebensereignis sind die Professoren Lehmann und Sigfried, zwei Lehrende in Vorbildrollen, sowie die Mitstudierenden des Pädagogikstudiums. Der Leistungsdruck in den Veranstaltungen ist hoch: Den Studierenden bleiben jeweils nur Sekunden, um auf das verlangte theoretische Niveau zu kommen. Nicht allen gelingt es, diese Anforderungen zu erfüllen und die problematisierten Leistungen wirken als Auslöser eines Peerkonflikts: Ralf Rüeegg möchte den Studierenden manchmal am liebsten den Mund verbie-

ten, so dass diese „mal die Klappe halten“. Während der Gesprächspartner bei anderen Lehrpersonen immer wieder „hochschuldidaktische Feuerwerke“ erlebt, einen didaktischen Koffer mit vielfältigen Möglichkeiten der Peeraktivierung, erkennt er bei Professor Lehmann „null didaktisches Irgendetwas“. Und doch entfaltet sich trotz des Krisenpotentials aufgrund der Lernfrustration kein Verlaufskurvenprozess. Dies bringt Ralf Rüegg mit besonderen Merkmalen der Lehre des Professors in Verbindung: Dieser ist offen für das unterschiedliche Wissen der Studierenden und für deren heterogene Leistungsfähigkeit. Professor Lehmann setzt sich mit jeder Frage geduldig auseinander und geht auf jeden Beitrag unvoreingenommen ein. Ralf Rüegg erlebt dies als eine Haltung der Authentizität und der Wertschätzung. Unbesehen des beobachteten Mangels an didaktisch ausgefeilten Methoden finden sich in der eigentlich „klassischen Vorlesung“ des Professors typische Merkmale der neuen Lernkultur wie der Wissensaustausch in sozialen Interaktionen und eine weitgehende Offenheit für unterschiedliches Wissen. Diese Elemente passen sehr gut zu den eigenen Lernvorstellungen und beeindrucken den Informanten: Er bezeichnet die Haltung des Professors als „etwas, was ich sozusagen bis heute mitgenommen habe“. Die Erlebnisse mit den beiden Lehrendenvorbildern bestätigen und verstärken Ralf Rüeeggs grundlegendes Interesse an lerntheoretischen Fragen und prägen anhaltend die Ausrichtung seines Handlungsentwurfs: „Da habe ich versucht, mich darin zu bewegen, und das wird wohl deine eigene Position oder deine eigene Haltung sein.“

Stellenwahl als Wissenschaftler und Lehrender

Während der gesamten Schul- und Studienzeit beschäftigt sich Ralf Rüegg immer wieder mit Reflexionen über das Lehren und Lernen. Gegenstand des Nachdenkens sind didaktische Themen wie Gruppendynamiken sowie die Frage, wie Menschen überhaupt funktionieren und was das für die damit verbundenen Lehr- und Lernprozesse bedeutet. Die Formung von Ralf Rüeeggs Lernvorstellungen gestaltet sich als Entwicklungsprozess, dessen Intensität besonders in schwierigen Krisenphasen sichtbar wird: „Während des Verlaufs des Studiums habe ich mich sozusagen in theoretischer Ebene damit befasst, was ich in der Schule als erfahrungsba- siertes Wissen immer irgendwie nicht so fein fand.“ Parallel zur Ausbildung einer skeptischen Haltung gegenüber der Unterrichtsqualität wächst jedoch das Interesse an wissenschaftlichen Fragen: „Dann wurde deutlich, dass ich mich in der Wissenschaft sehr wohl fühle.“ Bedingt durch dieses Interesse beginnt Ralf Rüegg mit dem Ausprobieren von Lehraktivitäten. Das Leiten von Lehrveranstaltungen wird ihm während des Studiums durch seinen „Doktorvater“

ermöglicht. Diese Unterstützung durch die Vorbildperson erlaubt es dem Informanten, erste Erfahrungen mit dem Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden zu sammeln, und es beginnt eine Zeit, in der sich Lehr- und Lernvorstellungen parallel entwickeln und sich wechselseitig inspirieren. Der Prozess der Stellenwahl beginnt für Ralf Rüegg damit noch während der Studienzeit; am Ende des Studiums wird aus der Wahl aufgrund eines kurzfristigen Stellenangebots unter Zeitdruck eine Notwendigkeit, die keinen Platz für ein sorgfältiges Abwägen lässt. Anstelle eines ausgedehnten Moratoriums muss der Informant rasch seine Entscheidung treffen. Er nutzt erneut seine Erfahrungen – diesmal zur Lehrtätigkeit – als biografische Ressource und Entscheidungsgrundlage. Als Konsequenz trifft Ralf Rüegg eine abrupte Wahl und nimmt die Stelle an. Die Entscheidungsart bleibt ihm in der Erinnerung jedoch als problematisch haften: „Ich habe dann, rückblickend viel zu schnell, weil ich überhaupt noch nie Pause hatte, nach meinem Studium direkt eine Stelle bekommen und war dann direkt Hochschullehrender.“

4.2.2 Partizipatives Lernen zur Wissensaneignung in sozialem Diskurs

Die Entwicklung der Lernvorstellungen von Ralf Rüegg führt, wie in Abbildung 6 dargestellt, nach negativen Erfahrungen mit den herkömmlichen Formen des schulischen Lernens hin zu einer Bevorzugung alternativer Formen, wie diese für das Lernen in der neuen Lernkultur typisch sind. Im Mittelpunkt steht für den Informanten ein engagiertes und partizipatives Lernen mit dem Ziel des Wissensaustausches in sozialem Diskurs. Dabei sind nach Ralf Rüeegs Vorstellungen insbesondere die Wertschätzung aller Lernenden und eine Offenheit für die Erfahrung von Wissensvielfalt, eingebettet in realen Lernsituationen, zentral. Von dieser Entwicklung ist bis zur zweiten Klasse des kantonalen Gymnasiums noch wenig auszumachen. Spätestens als der Informant den weiteren Schulbesuch aufgrund einer tiefgreifenden Unzufriedenheit mit der dortigen Lernsituation verweigert, beginnt er sich allerdings, für Alternativen zu interessieren, und findet die sein den anderen Formen des Lernens am Freien Gymnasium von Steinbühl. Dort existiert eine neue Lernkultur, die durch den herrschaftsfreien Diskurs und die engagierte Partizipation der Lernenden geprägt ist. Es lässt sich vermuten, dass die Lernformen am privaten Gymnasium einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Ralf Rüeegs eigenen Lernvorstellungen ausüben. Der Gesprächspartner weist selbst darauf hin, dass seine Reflexion des Lehrens und Lernens bereits in diesen frühen Phasen der schulischen Laufbahn beginnt.

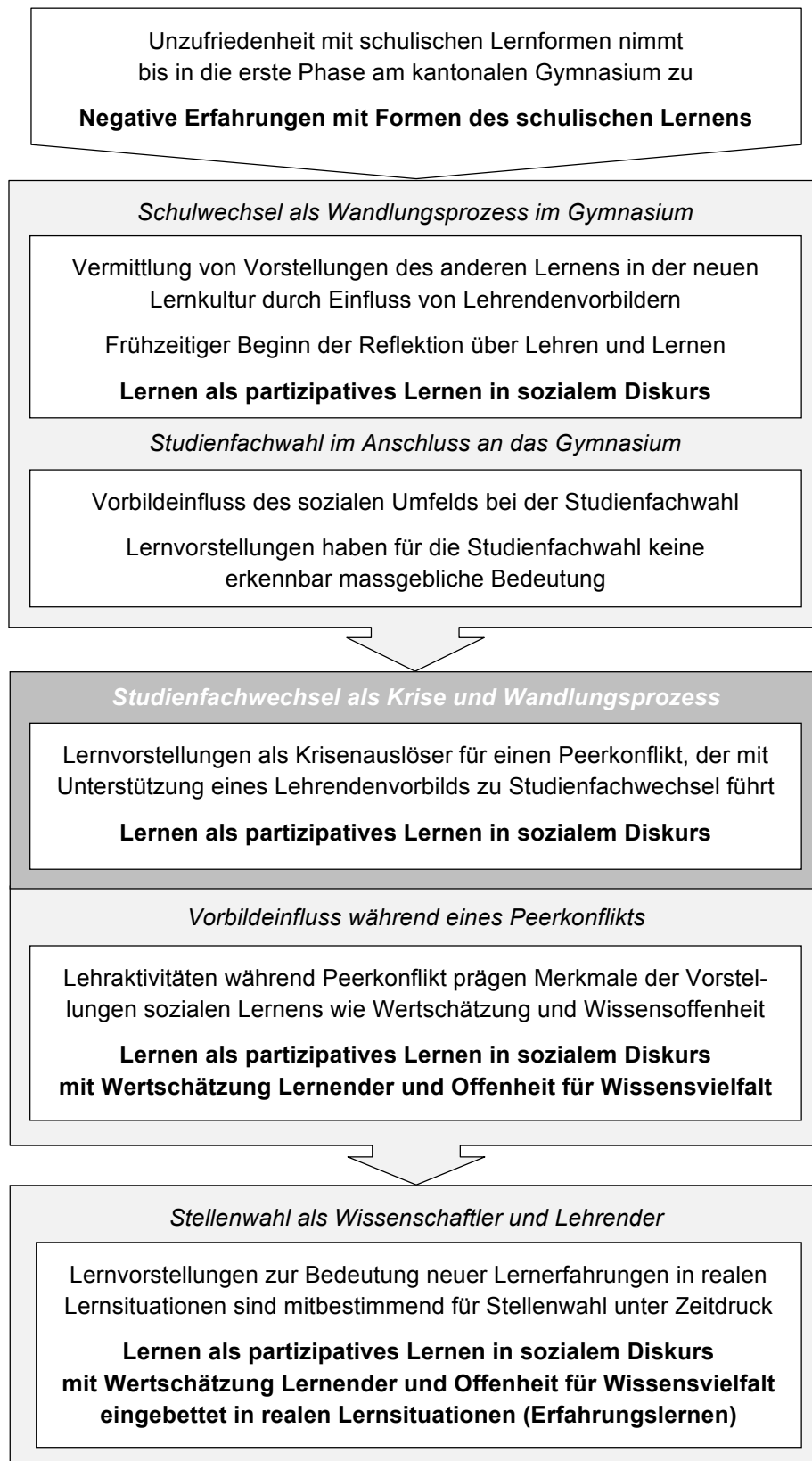


Abb. 6: Entwicklung der Lernvorstellungen von Ralf Rüegg entlang der Lernbiografie

Bei der Studienfachwahl am Ende des Gymnasiums spielen Lernvorstellungen erneut eine untergeordnete Rolle. Der Entscheidungsprozess ist geprägt durch den Einfluss des sozialen Umfelds und Ralf Rüegg wählt, bedingt durch diesen Einfluss, ein Biologiestudium. In diesem erweisen sich seine Lernvorstellungen und die damit verbundenen Erwartungen ein erstes Mal als problematisch, da sie zu einer schwierigen Lernkrise wegen des unengagierten Lernverhaltens der Mitstudierenden beitragen. Eine Vorbildperson in Gestalt eines früheren Lehrers lädt Ralf Rüegg bei einem zufälligen Treffen zum Ausprobieren von Studienalternativen in sein Doktorandenkolloquium ein. In der Folge wechselt der Informant das Studienfach und beginnt mit einem Pädagogikstudium. Doch im neuen Fach verursachen seine Lernerwartungen eine weitere Krisensituation: Erneut hält Ralf Rüegg den Einsatz der Mitstudierenden für unzureichend. Während der Vorlesungen eines Professors bewundert der Informant dessen Umgang mit den ganz unterschiedlich befähigten Studierenden. Der Lehrende begegnet allen in gleicher Weise mit Wertschätzung. Die Entwicklung von Ralf Rüeegs Lernvorstellungen wird durch diese Beobachtung in eine neue Richtung gelenkt: Er erkennt, dass die Wertschätzung, die Authentizität und Wissensoffenheit des Professors wertvolle und wesentliche Bestandteile eines Lernens in sozialem Austausch sind. Gegen Ende des Pädagogikstudiums erhält Ralf Rüegg ein Stellenangebot als Wissenschaftler und Lehrperson an einer Universität. Die Wahlentscheidung verläuft unter Zeitdruck und so wird der Informant gleich nach dem Studium in die biografisch heikle Phase des Einstiegs in die Lehre versetzt. Für ein sorgfältiges Nachdenken über die verfügbaren Optionen, das sich in seinem bisherigen Lebensablauf als Entscheidungsstrategie wiederholt bewährt hat, bleibt in diesem biografischen Übergang keine Zeit.

4.3 Der gebrochene Ausbildungsweg von Sandra Ott

Die Durchführung des Interviews mit Sandra Ott, einer Lehrenden an der Hochschule für Soziale Arbeit, fand zeitlich vor dem Interview mit Ralf Rüegg in deren Büro in Olten statt: Der Fokus der Einstiegsfrage lag dabei noch vorrangig auf den berufsbiografischen Erfahrungen in der Hochschullehre. Die Öffnung der Einstiegsfrage im Hinblick auf lebensgeschichtliche Ereignisse auf dem Weg in die Lehre erfolgte unter dem Eindruck der Interviews mit Ralf Rüegg und Sandra Ott, deren Erzählungen in der Schul- respektive der Studienzeit beginnen, also noch vor der eigentlichen Lehrtätigkeit. Die Bedeutung des Wegs in die Lehre für die Entwicklung individueller Lernvorstellungen erwies sich in der Datenauswertung als rich-

tungsweisend. Das Interview mit Sandra Ott wurde ebenfalls mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss in voller Länge transkribiert.

Interviewer: „Das tangiert eigentlich so, die Erfahrungen von Lehrpersonen in der Lehre in der FHNW oder auch, wenn Sie sonst irgendwo in der Lehre tätig sind, auch im Beruf, auch in der Forschung, eigentlich so alle die Erlebnisse, die für Sie von Bedeutung sind [...]. Sie können sich für die Erzählung so viel Zeit nehmen, wie Sie brauchen. Also ich werde Sie da gar nicht gross unterbrechen, einfach hie und da eine Notiz machen, wenn mir etwas unklar ist, falls ich dann eine Nachfrage habe. Und vielleicht fällt Ihnen schon irgendetwas ein so in dem Zusammenhang, aus Lehrtätigkeit, aus Beruf, aus Forschungstätigkeit, das für Sie besondere Bedeutung gehabt hat. Können Sie einfach so ein bisschen mal? Es kann positiv sein, es kann auch weniger positiv sein.“

4.3.1 Signifikante Lebensereignisse in Sandra Otts Lernbiografie

Im Vergleich zu Ralf Rüegg liegt das erste von Sandra Ott erzählte Lebensereignis weniger weit zurück. Sie beginnt das Interview, wie in Abbildung 7 dargestellt, mit einem Ereignis aus der Studienzeit, dem Unterbruch des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität Bern. Diese Episode setzt sich aus zwei im Text relativ weit auseinanderliegenden Fragmenten zusammen: Das erste findet sich am Anfang der Haupterzählung, das zweite im Nachfrageteil. Sandra Ott weist gleich zu Beginn des Gesprächs auf die berufsbiografische Bedeutung dieser Phase ihrer schulischen Laufbahn hin: „Also, für meine berufliche Entwicklung eigentlich immer wieder zentral ist, und das ist interessant, [...] der Unterbruch damals vom Studium.“ Während des Studiums sammelt sie Erfahrungen mit dem Lesen von Fachliteratur. Allerdings ist sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht dazu imstande, die wissenschaftlichen Texte im verlangten Mass zu verstehen und in bestehende Wissensbestände einzuordnen. Der wiederholt ausbleibende Lernerfolg führt bei ihr zu einer wachsenden Unzufriedenheit: „Das ist ja auch noch mal der Ablöcher gewesen.“ In der Folge entwickelt Sandra Ott eine zunehmende Distanz zur „akademischen Welt“. Diese stellt einen Krisenauslöser für die biografisch folgenreiche Phase des Studienunterbruchs dar, weil dadurch typische Aktivitäten des Studiums wie das Reflektieren, das Denken, Lesen und Schreiben ihren vormaligen Stellenwert als zentrale „Lebensbeschäftigung“ einbüßen.

Zu Beginn der Krisenphase verliert der biografische Entwurf des erziehungswissenschaftlichen Studiums an Eindeutigkeit und Handlungsrelevanz. Das von Sandra Ott verfolgte Handlungsschema des Hochschulstudiums gerät aus dem Tritt und ein Verlaufskurvenprozess droht seinen Anfang zu nehmen. Die frustrierende Studiensituation lässt sich nicht ohne wei-

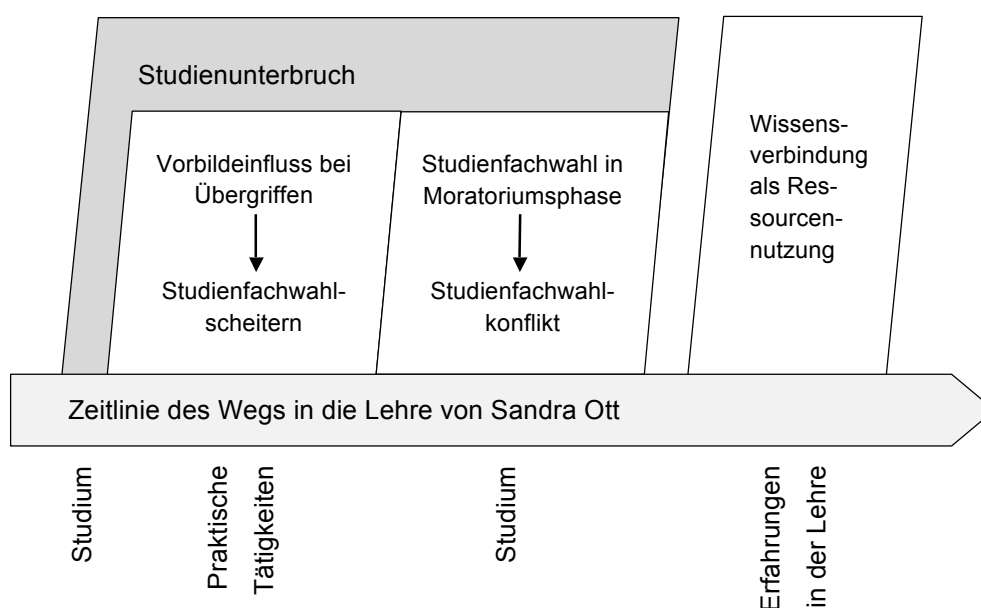


Abb. 7: Verkettung signifikanter Lebensereignisse auf Sandra Otts Weg in die Lehre

teres überwinden. Für ihre Bewältigung ist ein kreativer Veränderungsprozess der eigenen Lernvorstellungen und Lernziele erforderlich, der beinahe ein ganzes Jahr in Anspruch nimmt. Der biografische Wandlungsprozess setzt sich aus zwei Moratoriumsphasen zusammen: In der ersten wendet sich Sandra Ott für ein halbes Jahr praktischen Tätigkeiten in einem Jugend- und einem Kinderheim zu, die zweite Phase des Moratoriums dauert ein zusätzliches halbes Jahr, das die Gesprächspartnerin für die Handlungsstrategien und Interaktionen im Entscheidungsprozesses einer neuerlichen Studienfachwahl aufwendet.

Vorbildeinfluss bei Übergriffen während der Praktikumstätigkeit im Jugendheim

Während des Studienunterbruchs absolviert Sandra Ott zunächst ein Praktikum in einem Jugendheim in Bümpliz, einem Stadtteil im Westen von Bern. Durch diese Tätigkeit gelingt es ihr, in der Krisenphase zumindest vorläufig die Handlungskontrolle zu bewahren und den belastenden Prozess einer von aussen gesteuerten Verlaufskurve abzuwenden. Das Praktikum erweist sich als eine biografisch relevante Zeit, da sich Sandra Ott dadurch „mehr in Richtung Praxis entwickelt“. Im Jugendheim erlebt sie wiederholt Krisensituationen mit den Jugendlichen, bei denen es nicht viel braucht, um aggressives Verhalten auszulösen – es kommt „ganz leicht zu Übergriffen“. Diese Übergriffe bezeichnet Sandra Ott als „schräge Geschichten“, die sie intensiv beschäftigen. Die Anforderungen zur Bewältigung der Zwischenfälle sind hoch und stellen für die Informantin eine grosse Herausforderung dar: Sie erzählt, dass sie für die

Jugendlichen sehr viel geben muss und oft sehr wenig dafür zurückerhält. Dadurch fällt ihr ein freundlicher Umgang mit ihnen schwer, gerade wenn sie „selbst auch verärgert ist“. In diesen Krisensituationen erweist sich eine Gruppenleiterin als signifikante Interaktionspartnerin mit „Vorbildcharakter“. Aufgrund eigener Beobachtungen und der Rückmeldungen durch die Leiterin lernt Sandra Ott im Praktikum viel über die Bewältigung solcher Ereignisse: „Zum Teil sind es natürlich auch Begegnungen mit Menschen, die wichtige Erlebnisse sind, denke ich, die mir auch Neues erschlossen haben, neue Zugänge, neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, auch Zugänge zu ‚Wie geht man ein Thema an?‘ oder ‚Was beschäftigt andere?‘ und ‚Wie gehen sie mit dem um?‘. Zum Teil auch fast schon ein bisschen in Richtung von doch vielleicht auch Vorbild, mit Vorbildcharakter.“ Die Vorbildrolle der Leiterin trägt zu Sandra Otts lebensgeschichtlichen Bildungsprozessen bei: „Das sind Begegnungen gewesen, wo ich viel daraus herausgenommen habe.“ Die Gruppenleiterin verfügt über klare Vorstellungen, wie ein angemessenes Verhalten gegenüber den Jugendlichen auszusehen hat. Sandra Ott hält die beobachteten Charaktermerkmale der Leiterin für vorbildlich: „Sie ist sehr sensibel gewesen darauf, die Jugendlichen einfach als Menschen wahrzunehmen und zu respektieren auch, und hat einem das auch ganz deutlich gespiegelt.“ Die Zusammenarbeit mit der Leiterin beeindruckt die Gesprächspartnerin zutiefst, und in der Folge entwickelt sich bei ihr ein zunehmendes Interesse an praktischen Tätigkeiten wie der Arbeit im Jugendheim, und in ihr wächst der Berufswunsch, selbst Sozialarbeiterin zu werden.

Studienwahlscheitern aufgrund einer Sinnkrise im Vorpraktikum

Ohne weiteres Zögern leitet Sandra Ott die erforderlichen Schritte zur Umsetzung des neuen biografischen Entwurfs ein, zu dem das Absolvieren eines Vorpraktikums gehört. Mit der Entscheidung für die Ausbildung zur Sozialarbeiterin behält Sandra Ott in der Krisenphase des Studienunterbruchs weiterhin die Handlungskontrolle. Sie beginnt das obligatorische Vorpraktikum in einem Kinderheim im Lorraine Quartier, ebenfalls einem Stadtteil von Bern. Zu Beginn dieser Tätigkeit ist Sandra Otts Berufswunsch unstrittig und der damit verbundene biografische Entwurf befindet sich auf dem vielversprechenden Weg einer erfolgreichen Durchführung. Das Vorpraktikum erweist sich anfänglich als eine ausgesprochen interessante Tätigkeit. Die Gesprächspartnerin hat Freude an der gemeinsamen Gestaltung der Aufgaben im Heim und der Zusammenarbeit mit den Kindern: „Ich habe es auch sehr gut gehabt mit den Kindern und so, das ist auch für mich sehr auf eine Art erfüllend gewesen.“ Allmählich wächst in ihr jedoch der Eindruck, dass sie die Aufgaben des Vorpraktikums intellektuell

nicht genügend fordern: „Ich bin dort irgendwo in so eine Sinnlosigkeit hinein gekommen, weil ich irgendwo, ja, es ist dann doch wieder offenbar intellektuell zu wenig herausfordernd gewesen, es hat eine Seite an mir wieder gar nicht mehr gefordert, so, zwar eine Seite, wo mir auch sehr liegt, sehr, aber dann eben doch das Reflexive, das hat mir dann wieder gefehlt.“ Durch diese Entwicklung gerät Sandra Otts biografischer Entwurf unverhofft von Neuem ins Trudeln und sie wird in die Moratoriumsphase des Studienunterbruchs zurückgeworfen. Die Zweifel am Sinn der Praktikumstätigkeiten sind für Sandra Ott von hoher biografischer Relevanz, sie bezeichnet diese als „entscheidende Faktoren“. Zwar führt sie das Vorpraktikums fort, widmet sich gleichzeitig jedoch dem Abwägen neuer Handlungsoptionen. Die Freude an der Arbeit mit den Kindern ist für Sandra Ott relevant, die fehlende intellektuelle Herausforderung der Tätigkeit als Sozialarbeiterin und das zurückkehrende Interesse an den Aktivitäten des Studiums wiegen allerdings schwerer. Schliesslich erkennt Sandra Ott mit plötzlicher Bestimmtheit, dass sie sich die Rolle der Sozialarbeiterin nicht als „Lebensbeschäftigung“ vorstellen kann. Durch Ausprobieren und Abwägen der Wahlalternativen in der Moratoriumsphase gelangt die Informantin zur Einsicht, dass ein Studium der Sozialen Arbeit keine passende Wahl für sie darstellt: „Ich habe gemerkt, [...] das ist so nicht, geht nicht.“ Dieses Erkenntnis macht eine Planänderung nötig: Sandra Ott muss das Handlungsschema der Ausbildung zur Sozialarbeiterin hinter sich lassen und sich der Suche nach einem neuen biografischen Entwurf widmen.

Studienfachwahl als Wandlungsprozess im Studienunterbruch

Mit dem Ausprobieren praktischer Tätigkeiten im Jugend- und im Kinderheim in Bern kann Sandra Ott den Studienunterbruch nicht nachhaltig bewältigen. Bevor sie eine Wahl zwischen den verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten treffen kann, benötigt sie eine „Pause“ in der Form eines halbjährigen Moratoriums für weiteres Ausprobieren und Abwägen. Während dieser Zeit sammelt Sandra Ott neue Erfahrungen im selbstständigen Lernen, mit dem sie vor dem Unterbruch des Studiums grosse Mühe gehabt hat. Zu den verfügbaren Wahlalternativen am Ende des Moratoriums zählen, wie in Abbildung 8 dargestellt, trotz negativer Erfahrungen das Studium der Sozialen Arbeit, sodann die Wiederaufnahme des Studiums an der Universität Bern und schliesslich die Möglichkeit, etwas völlig Neues in einem ganz anderen Bereich zu beginnen. Das Abwägen dieser Optionen ist konfliktbehaftet: Die Erfahrungen im Kinderheim haben Sandra Ott gezeigt, dass sie die Tätigkeiten als Sozialarbeiterin zu wenig herausfordernd findet. Auch eine Fortsetzung des Studiums an der Universität ist unattraktiv: Die

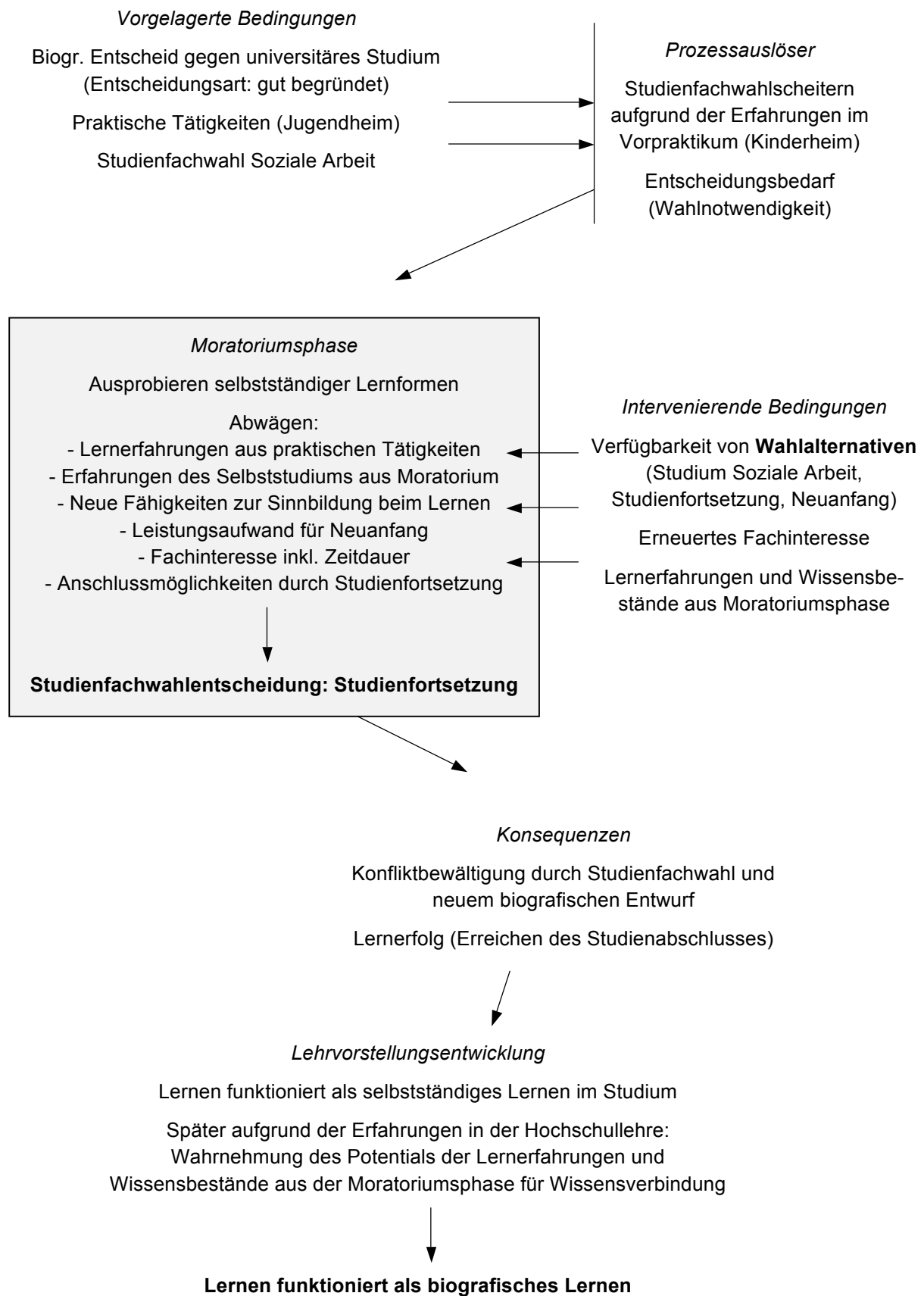


Abb. 8: Studienfachwahl und Lehrvorstellungsentwicklung am Ende des Moratoriums

Erinnerung an die schlechten Erfahrungen mit den damit verbundenen Lernformen ist frisch, die Ablehnung des Studiums gut begründet. Ein Neuanfang mit einer anderen Ausbildung bedeutet einen aufwändigen Weg, für den ihr die erforderliche „Energie“ fehlt. Es existieren somit gewichtige Gründe, jede der bestehenden Wahlalternativen abzulehnen, und doch muss Sandra Ott zu einer Entscheidung kommen, um den Wandlungsprozess zu vollenden und einen neuen Lebensentwurf auszuarbeiten: „Dann habe ich im Prinzip nicht recht gewusst, was ich machen soll, weil ich eigentlich ja mal wirklich entschieden habe, nicht mehr zu studieren, mit guten Gründen auch, das auch nicht habe wollen, und ich bin so ein bisschen vor der Frage gewesen ‚Was jetzt?‘“ Eine kreative Handlungsstrategie in dieser Phase des Veränderungsprozesses besteht im Ausprobieren der Formen des Lernens, die für die Wiederaufnahme des Studiums relevant sind. Dazu begibt sich Sandra Ott regelmässig in das Anregungsmilieu der Universität Bern, wo sie viele Wissensquellen vorfindet und wissenschaftliche Standardwerke liest.

Sandra Ott: „Nachdem ich vom Studium eigentlich auch von der akademischen Welt mich sehr distanziert habe, [...] und mich so mehr in Richtung Praxis entwickelt habe; dann zuerst, also auch unter anderem mit verschiedenen Einrichtungen geschafft habe, in einem Jugendheim, einem Heim in Bümpliz, und dann aber eigentlich doch wieder zur Uni Bern zurückgekehrt bin. Und dort eigentlich vorgängig, bevor ich wieder habe angefangen studieren, hat es wie ein halbes Jahr dazwischen Pause gegeben. [...] Ich habe wie einen eigenen Tagesplan gemacht und bin eigentlich sozusagen jeden Tag an die Uni gegangen und habe einfach Bücher gelesen, und dort sind es so zentrale Werke gewesen, vor allem [...] so Standardwerke eigentlich von der Pädagogik und vor allem auch von der Soziologie. Das ist eigentlich so eine Art wie so ein inspirativer Moment gewesen für mich, auch für überhaupt so die akademische Karriere, oder den akademischen Berufsweg.“

Anders als in der ersten Studienphase erlebt Sandra Ott dieses Mal das Lesen der Texte als wertvolle Bereicherung, das Literaturstudium ist für sie geradezu ein „inspirativer Moment“. Damit geht die Erkenntnis einher, dass sie nun dazu in der Lage ist, auch anspruchsvolle wissenschaftliche Schriften zu verstehen: „Mit diesen Büchern dort [...] hat vieles natürlich von dem, was ich gelesen habe, plötzlich Sinn gemacht.“ Die Entscheidungsart der Studienfachwahl ist, verglichen mit Ralf Rüeggs Wechsel an ein privates Gymnasium, nur geringfügig durch den Einfluss signifikanter Vorbildpersonen bestimmt. Die Erfahrungen mit der Gruppenleiterin, deren Umgang mit den Jugendlichen Sandra Ott beeindruckt hat, spielen inzwischen keine wesentliche Rolle mehr. Massgeblich für den Entscheidungsprozess sind die an der Universität Bern gemachten Lernerfahrungen und angeeigneten Wissensressourcen. Diese

nutzt die Informantin als Potential für das Abwägen ihrer Handlungsoptionen. Die neuen Erfahrungen im Moratorium helfen Sandra Ott dabei, die zu Beginn tief sitzende und gut begründete Abneigung gegen das Studium zu überwinden. Mit den positiven Erfahrungen des selbstständigen Lernens an der Universität wird ihr das anhaltende Interesse am ursprünglichen Studienfach mit neuer Deutlichkeit bewusst: „Erziehungswissenschaften sind schon mein Fach gewesen, irgendwo immer, trotzdem.“ Nach gründlichem Abwägen entscheidet sich Sandra Ott deshalb für die „Wiederaufnahme“ des Studiums. Dadurch schliesst sich der biografische Wandlungsprozess und das wiederbelebte Handlungsschema des Studiums ermöglicht ihr den angestrebten Lernerfolg: Sie realisiert damit ihren Studienabschluss. Während der Phase des Moratoriums entwickeln sich Sandra Otts Lernvorstellungen, wie in Abbildung 8 veranschaulicht, weiter: Ihre Ablehnung typischer Lernaktivitäten des Studiums wie das Lesen wissenschaftlicher Inhalte und die Bevorzugung des situierten Lernens, eingebettet in praktische Tätigkeiten, verlieren an Einfluss. Stattdessen entwickelt Sandra Ott im Anrechnungsmilieu der Universität ein erneuertes Interesse am selbstständigen Lernen. Sie beginnt zu erkennen, dass sich dabei durch die Verbindung von bestehendem und neu erworbenem Wissen im Lebensablauf eine rote Linie, eine Entwicklungslogik, ergeben kann: „Das sind dann auch so eigentlich Vereinigungen gewesen von Themen und Beschäftigungen und Studium, die so weitergeführt haben, ja, immer neue Anschlussmöglichkeiten mir eröffnet haben.“

Wissensverbindung in Bildungsprozessen als Potential zur biografischen Sinnbildung

Die Erfahrungen während des Studienunterbruchs stellen sich als wegweisend für die weitere Entwicklung der Lernbiografie von Sandra Ott heraus. Das biografische Potential der im Lebensablauf erworbenen Wissensbestände wird der Informantin zunehmend bewusst. Vor diesem Hintergrund erhält die Wiederaufnahme des Studiums einen zusätzlichen Sinngehalt: „Es ist auch eine Lösung gewesen, die einfach wenigstens wieder eine Anschlussmöglichkeit gegeben hat an etwas, was ich schon gemacht habe.“ Sandra Ott bezeichnet die verbrachte Zeit an der Universität Bern während des Studienunterbruchs deshalb als einen wesentlichen „Rückzugsort“ und „Rückkehrpunkt“ in ihrer Lernbiografie. Sie nutzt das in der Krisenphase durch das Lesen wissenschaftlicher Texte angeeignete Wissen im weiteren Lebensablauf als biografische Ressource in Handlungsprozessen und Entscheidungssituationen, z. B. bei der Auswahl der für sie massgeblichen Themenfelder in der Lehrtätigkeit und in weiteren beruflichen „Engagements“.

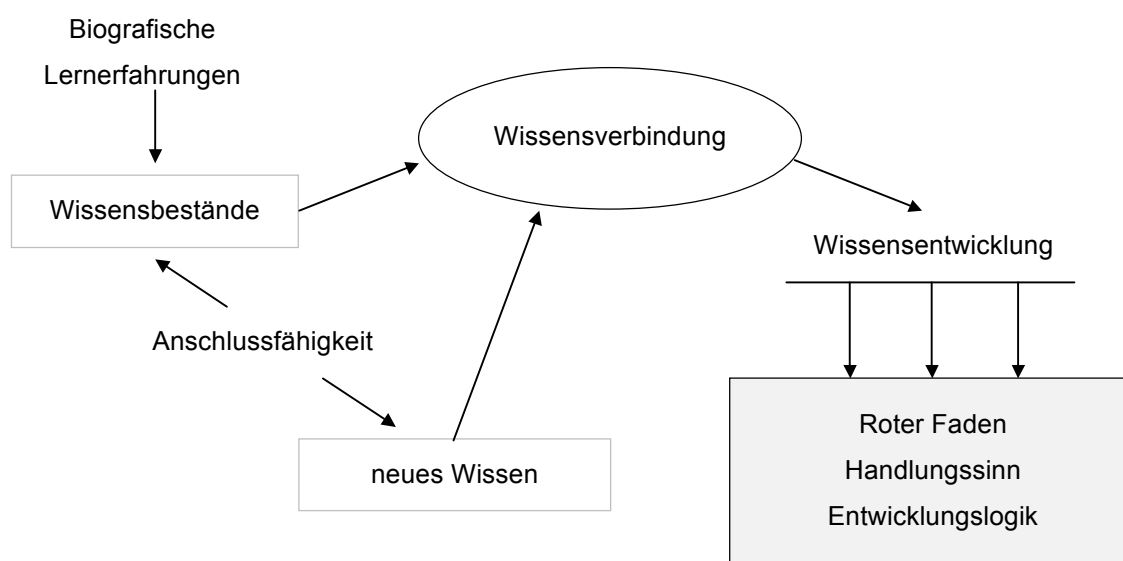


Abb. 9: Wissensverbindung in Bildungsprozessen als Potential zur biografischen Sinnbildung

Sandra Ott: „Da fließt natürlich sehr viel rein [...], wo sich für mich jetzt eigentlich häufig dann wieder neue Verknüpfungen ergeben, und eigentlich Themen weitergeführt werden, und wie so von selber eigentlich Weiterentwicklungen stattfinden, wo sich sozusagen ein Anschluss an den anderen ergibt dran. Das ist etwas, das für mich so in meiner Berufslaufbahn jetzt wie auch eine Art von roten Faden gibt, so eine Entwicklungsrichtung, wo gewisse Logiken drin liegen, die mit früheren Erlebnissen und Beschäftigungen und Auseinandersetzungen zu tun haben, wo, ja, was für mich jetzt in verschiedenen Engagements wie auch durch das einen Sinn ergeben.“

Eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Wissensverbindung bildet, wie in Abbildung 9 verdeutlicht, die Anschlussfähigkeit neuen Wissens an bestehendes. Durch die Verknüpfung mit neuem verändert sich das vorhandene Wissen: Wissensverbindung führt zu Wissensentwicklung, woraus sich neue Verbindungsmöglichkeiten ergeben und relevante Themen weiterentwickelt werden können. Deshalb erkennt Sandra Ott in den Prozessen der Wissensverbindung als Teil der persönlichen Bildungsaktivitäten ein besonderes Potential – sie haben für sie „eine zentrale, eine hohe Bedeutung“. Über die Anschlussfähigkeit des neuen und des bestehenden Wissens gelingt es immer wieder, den lebensgeschichtlichen Entwicklungsrichtungen „gewisse Logiken“ und letztlich einen biografischen Sinn zu verleihen.

4.3.2 Selbstständiges Lernen mit Anschlussfähigkeit an die eigene Lernbiografie

Anhand der Fallbeschreibung von Sandra Ott lässt sich die Entwicklung ihrer Lernvorstellungen auf dem Weg in die Lehre an der Pädagogischen Hochschule gemäss Abbildung 10 nach-

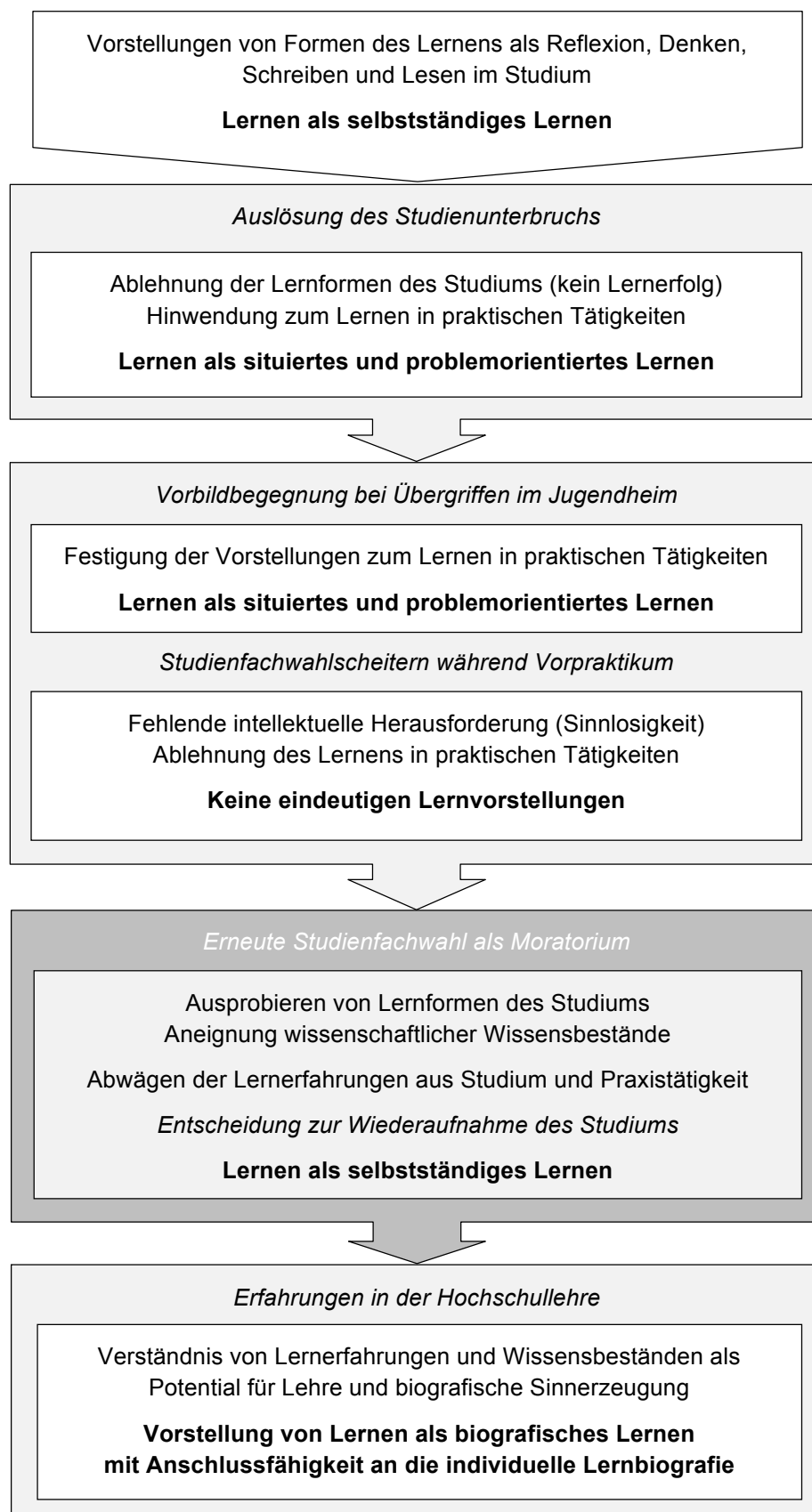


Abb. 10: Entwicklung der Lernvorstellungen von Sandra Ott entlang der Lernbiografie

vollziehen. Kurzgefasst handelt es sich dabei um einen kreativen Veränderungsprozess, der von Vorstellungen zum Nutzen selbstständiger Lernformen über die Bedeutung des situierten Lernens anhand authentischer Problemstellungen in praktischen Tätigkeiten wie den Betreuungsaufgaben im Jugendheim zum neuerlichen Interesse am selbstständigen Lernen in der Moratoriumsphase des Studienunterbruchs führt. Ähnlich wie bei Ralf Rüegg beginnt diese Entwicklung bereits während der schulischen Laufbahn. Thematisch wird die Kategorie der Lernvorstellungen bei Sandra Ott in der ersten Phase des Studiums. In dieser Zeit verfügt sie anfänglich nicht über ausreichende Fähigkeiten, um sich anspruchsvolle wissenschaftliche Texte zu erschliessen. Der ausbleibende Lernerfolg bewirkt eine Distanzierung zur akademischen Welt und eine Hinwendung zu den Formen des situierten und problemorientierten Lernens in praktischen Tätigkeiten.

Während ihres Studienunterbruchs ist die Informantin anfänglich in einem Kinderheim in Bern tätig. Dort fühlt sie sich allerdings schon bald intellektuell unterfordert, was die geplante Ausbildung zur Sozialarbeiterin scheitern lässt. In der Folge besitzt Sandra Ott keine eindeutigen Lernvorstellungen mehr. Sie weiss nicht, welche Lernformen zu ihr passen: Die Lernaktivitäten im Studium und in den sozialen Einrichtungen, dem Jugendheim und dem Kinderheim, haben nicht zu den angestrebten Lernresultaten geführt. Die Informantin beginnt deshalb mit dem Ausprobieren neuer Lernaktivitäten im Anregungsmilieu der Universität Bern und entdeckt in sich überraschende neue Fähigkeiten des selbstständigen Lernens. Die biografischen Erfahrungen im Moratorium ermöglichen ihr schliesslich die Entscheidung zur Wiederaufnahme ihres Studiums. In späteren Handlungssituationen kann die Gesprächspartnerin immer wieder das in diesem Lebensabschnitt angeeignete Wissen als biografische Ressource nutzen. Sandra Ott gelangt auf ihrem Weg in die Lehre zu Vorstellungen der Nützlichkeit eines biografischen Lernens (Schulze 2007), das es ihr ermöglicht, in den vielfältigen Handlungsprozessen ihres Lebensablaufs eine Entwicklungslogik zu erkennen und der eigenen Bastelbiografie (Gross 1985, zit. nach Beck 1986) einen Sinn zu verleihen.

4.4 Der Weg über vielfältige biografische Stationen von Laura Kern

Das autobiografisch-narrative Interview mit Laura Kern fand in ruhiger Atmosphäre ohne Zeitdruck in einem Klassenzimmer der Pädagogischen Hochschule in Solothurn statt. Es wurde digital aufgezeichnet und als ein erster Schritt der Auswertung wiederum vollständig transkribiert. Im Anschluss daran wurden in der Erzählung signifikante Lebensereignisse gesucht, die als empirische Datengrundlage der präsentierten Fallbeschreibung dienen. Für die

Einstiegsfrage des Interviews wurde eine Formulierung gewählt, die neben der Frage nach berufsbiografischen Erlebnissen aus der Lehrtätigkeit auch das Interesse am Lebensablauf vor dem Einstieg in die Lehre verdeutlicht.

Interviewer: „Ich interessiere mich für die Lehrvorstellungen von Lehrpersonen, für die berufsbiografischen Erfahrungen in der Lehre, auch für den Weg, wie Lehrpersonen in die Lehre gekommen sind, auch vor dem Kontext von dem, was so als neue Lernkultur bezeichnet wird, also von neuen Lernformen. Das ist so das Thema, einfach die Erfahrungen in der Lehre. Das können positive Erfahrungen sein, oder auch weniger positive. Mich interessieren die Erlebnisse, die für Sie von Bedeutung gewesen sind. Dazu fällt Ihnen vielleicht sicher etwas ein, etwas, das näher ist oder auch ein wenig weiter zurückliegt. Da können Sie halt frei erzählen, und ich mache mir bloss ein paar Stichworte, wenn etwas unklar ist, sonst werde ich Sie nicht unterbrechen.“

4.4.1 Signifikante Lebensereignisse in Laura Kerns Lernbiografie

Gleich im Anschluss an die Einstiegsfrage weist Laura Kern auf die Bedeutung des Beginns ihrer schulischen Laufbahn hin: „Ich habe das Gefühl, ich müsse irgendwie noch vor meiner eigenen Lehrzeit anfangen. Also eigentlich so, wie ich selber halt gerne gelernt habe. Und für mich ist das sehr bedeutsam.“ Die Gesprächspartnerin beschreibt eindrücklich die ausgeprägte Lernfreude, die für sie die meiste Zeit während der Primarschule kennzeichnet (vgl. Abbildung 11). Einzig in einer kurzen Episode der vierten Klasse kommt es zu einem kritischen Lebensereignis und damit verbunden zur Herausbildung eines Lernmusters des selbstständigen Lernens, das während langer Zeit typisch für sie bleibt. Abgesehen von dieser Krisenphase ist sie mit Begeisterung und viel Engagement Schülerin und so besteht für sie kein Anlass zur Entwicklung konkreter beruflicher Interessen. Nach dem Ende der Schulzeit muss sie sich jedoch für eine Berufsausbildung entscheiden. Aufgrund des fehlenden Berufswunsches wird ihre Wahl, das Seminar für angehende Primarlehrpersonen zu besuchen, vor allem durch den Einfluss signifikanter Bezugspersonen aus dem eigenen sozialen Umfeld geprägt. Nach der Ausbildung zur Primarlehrerin erlebt Laura Kern einen dramatischen „Praxisschock“, als sie eine Stelle an einer Dorfschule im Zürcher Oberland annimmt. Die dadurch verursachte Verlaufskurve des Erleidens lässt sich erst mit einem Wechsel an eine andere Schule überwinden, an der ihr ein notwendiger Veränderungsprozess ihres Lernmusters gelingt. Am neuen Arbeitsort fühlt sie sich in der Konsequenz wohl und bleibt dort über mehrere Jahre hinweg tätig. Als nächsten biografischen Schritt beginnt Laura Kern ein Fernstudium, um sich neue Methodenkenntnisse anzueignen. Diese sollen ihr dabei helfen, die hohen Leistungsanforde-

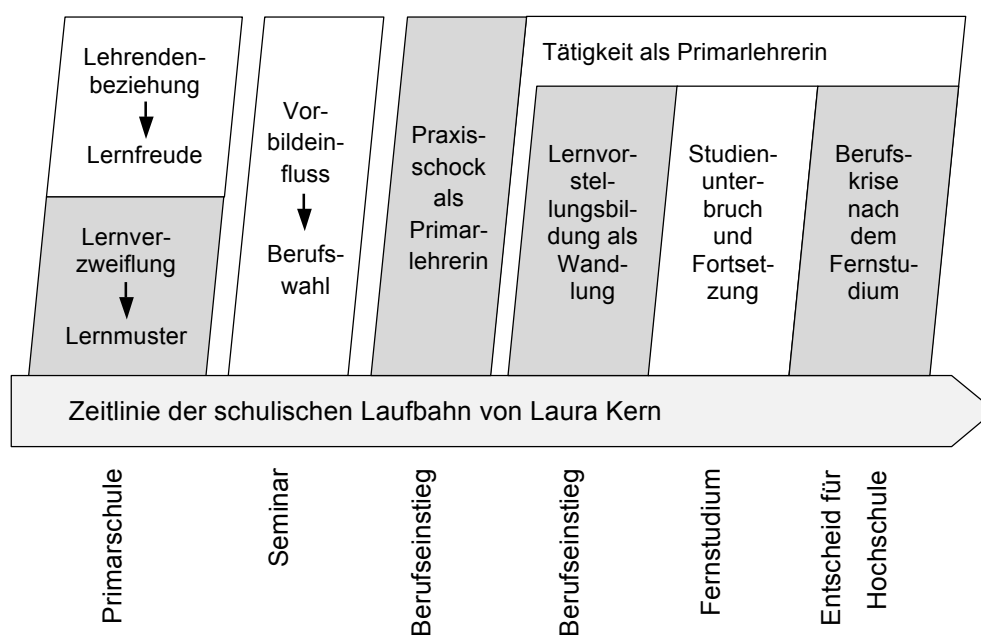


Abb. 11: Verkettung signifikanter Lebensereignisse auf Laura Kerns Weg in die Lehre

rungen des Unterrichtens an der Dorfschule besser zu bewältigen, die besonders durch die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schulkinder verursacht werden. Nach einem kurzen Unterbruch und anschließender Wiederaufnahme des Studiums beginnt der Informantin das Fernstudium immer besser zu gefallen. Währenddessen entwickeln sich ihre Lernvorstellungen weiter: Sie entdeckt, dass selbstständiges Lernen auch mittels der intensiven Nutzung einer Online-Lernplattform sehr gut funktioniert. Nach dem Abschluss des Studiums gerät Laura Kern in der Tätigkeit als Primarlehrerin nochmals in einen konditionell gesteuerten Verlaufskurvenprozess. Mit dem Wechsel an die Pädagogische Hochschule gelingt es ihr schliesslich, auch diese schwierige Krisenphase hinter sich zu lassen.

Lehrendenbeziehungen und Lernfreude zu Beginn der Primarschule

In Laura Kerns Anfangserzählung steht die Beziehung zu ihrer Primarlehrerin im Mittelpunkt. Schon früh merkt die Informantin, dass sie sehr gerne lernt und deshalb auch Freude an der Schule hat: „Ich bin immer sehr gerne in die Schule [...], das ist für mich klar gewesen, dass man einfach gern in die Schule geht.“ Anfänglich meint sie, dass sie diese Einstellung mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern teilt. Rückblickend bemerkt sie, dass es wohl bei vielen Kindern anders gewesen ist, doch damals bleiben ihr diese Unterschiede verborgen. Ihre Schulerfahrungen sind überwiegend positiv und eine Ursache dafür sieht sie in der guten Beziehung zu ihrer Lehrerin als signifikante Bezugsperson: „Ich mag mich besinnen, dass die

Erstklasslehrerin für mich sehr so eine bedeutsame Persönlichkeit gewesen ist. Ich habe mich wahnsinnig gefreut auf die Schule, und die ist für mich einfach wichtig gewesen. Ich habe mich sehr wirksam und gut gefühlt in der ersten Klasse. Die hat mir auch so das Gefühl gegeben, alles, wo ich mache, ist wichtig, und einfach eine ganz grosse Anerkennung habe ich dort erlebt.“ In diesem Lebensabschnitt hat der eigentliche Lerninhalt noch eine untergeordnete Bedeutung für das Schulinteresse der Informantin. Prägend ist das persönliche Verhältnis zur freundlichen Erstklasslehrerin, die ihr als Vorbildperson ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, der Wertschätzung und der Anerkennung vermittelt. Als besonders einflussreich für Sandra Kerns Lernbiografie erweist sich der beobachtete Zusammenhang zwischen ihren guten Beziehungen zu den Lehrpersonen und ihrer ausgeprägten Freude am Lernen sowie der Schule insgesamt.

Lernkrise und Lernmusterentwicklung in der Primarschule

In den ersten Jahren der Primarschule ist Sandra Kern zufrieden und glücklich damit, einfach eine gute Schülerin zu sein. Ihre Lernmotivation ist hoch, sie arbeitet aus einem inneren Antrieb heraus und bei allen Aufgaben entwickelt sie ein hohes Eigenengagement. Ihr Lernverhalten beschreibt sie wie folgt: „Mein Lernmuster ist so gewesen, dass ich nicht wahnsinnig leicht gelernt habe, aber ich bin sehr ehrgeizig gewesen. Also, das ist wirklich so ein innerer Antrieb gewesen.“ Die Informantin ist ganz aus sich selbst heraus motiviert und benötigt keinen Leistungsdruck von aussen: „Ich habe nie die Erfahrung gemacht, dass jemand an mir herumgehobelt hat und etwas von mir hat wollen.“ In der vierten Klasse der Primarschule gerät Laura Kern allerdings in eine schwierige Krisenphase: Im Französischunterricht erhalten die Kinder die Aufgabe, einen ersten Aufsatz zu schreiben. Die Gesprächspartnerin bezeichnet dieses Lebensereignis als eine „verzweifelte Situation“. Da sie nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügt, die Aufgabe ohne weiteres zu bewältigen, wird dadurch eine eigentliche Lernkrise ausgelöst. Sie sucht zuhause Unterstützung, doch die Eltern können nicht helfen. Laura Kern glaubt, dass ihre Eltern selbst gar nicht wussten, wie ein Aufsatz in einer Fremdsprache geschrieben wird. Eigentlich hat Laura Kern eine sehr kluge Schwester, doch diese weigert sich entschieden zu helfen. Die Schwester meint, dass sie schon etwas dumm sein müsse, wenn sie einen einfachen Aufsatz nicht selbst schreiben kann. Prompt beginnt die Informantin an den eigenen Fähigkeiten zu zweifeln. Doch sie gibt nicht so schnell auf und eignet sich selbstständig die Fähigkeit zum Aufsatzschreiben in der Fremdsprache an. Auch wenn diese Handlungsstrategie mit einem hohen Lernaufwand verbunden ist, gelingt ihr da-

mit die Überwindung der Lernkrise. Durch dieses kritische Lebensereignis lernt die Informantin, dass sie sich aus eigener Kraft nahezu alles erarbeiten kann, wenn sie sich nur genügend anstrengt und ausreichend Eigeninitiative entwickelt. Dadurch bildet sich bei Laura Kern ein Lernmuster des selbstständigen Lernens aus, das weitreichende Auswirkungen auf ihre weitere Lernbiografie hat: „Das ist so mein Muster worden [...], weil ich einfach das Gefühl gehabt habe, so lernt man.“ Das Lernmuster verweist auf ein Gefühl, eine Vorstellung davon, wie Lernen gelingen kann. Die Informantin wird diese Vorstellung des selbstständigen Lernens in späteren Abschnitten des Lebensablaufs immer wieder als biografisches Potential nutzen, z. B. wenn es um die Gestaltung des Unterrichts in ihrer Tätigkeit als Primarlehrerin geht.

Berufswahl und Praxisschock beim Berufseinstieg als Verlaufskurve

Während der Schulzeit identifiziert sich Laura Kern nahezu vollständig mit ihrer Rolle als Schülerin: „Meine Bestimmung ist Schülerin gewesen.“ In der Konsequenz gibt es für sie keinen Anlass, einen konkreten Berufswunsch zu entwickeln: „Nachher bei der Berufswahl habe ich eigentlich nicht gewusst, was ich werden will.“ Ohne Berufswunsch ist sie ausgesprochen empfänglich für den Einfluss ihres sozialen Umfelds: „Wenn die Eltern gesagt hätten: ‚Ja, du wirst Ärztin.‘ oder ‚Du wirst Gärtnerin.‘ oder so, dann hätte ich das wohl gemacht.“ Aufgrund einer Zufälligkeit wird sie in dieser Phase von einer Stellvertreterin unterrichtet. Wie gewohnt hat sie auch zu dieser Sekundarlehrerin eine sehr gute Beziehung und erzählt ihr von der Absicht, eine kaufmännische Ausbildung zu beginnen, wie es ihr die Mutter vorgeschlagen hat. Die Lehrerin rät ihr stattdessen, in das Seminar für angehende Primarlehrpersonen in Bern zu gehen. Nach einigem Zögern und Diskussionen mit der Mutter folgt die Informantin schliesslich dem Vorschlag der Lehrerin und wählt den Lehrberuf als nächstes Ziel ihres biografischen Entwurfs. Rückblickend meint Laura Kern, dass sie relativ zufällig und unbewusst an das Seminar in Bern gelangt sei: „So bin ich einfach rübergerutscht.“ Im Anschluss an die Ausbildung zur Primarlehrerin nimmt sie eine Teilzeitstelle an einer Dorfschule im Zürcher Oberland an. Der Berufseinstieg erweist sich schon sehr bald als kritisches Lebensereignis: Als Primarlehrerin an der Dorfschule gerät sie in einen Verlaufskurvenmechanismus, den sie als einen „absoluten Horror“ bezeichnet. Gemäss Schütze (1981, 1982) bildet das Kernstück des allgemeinen Beschreibungsrahmens solcher konditionell gesteuerten Prozesse des Erleidens die detaillierte Analyse der sequentiellen Ordnung ihrer Ereignisverkettungen: die Auslösung der Krise, das Fremdwerden zentraler Aspekte der Selbstidentität,

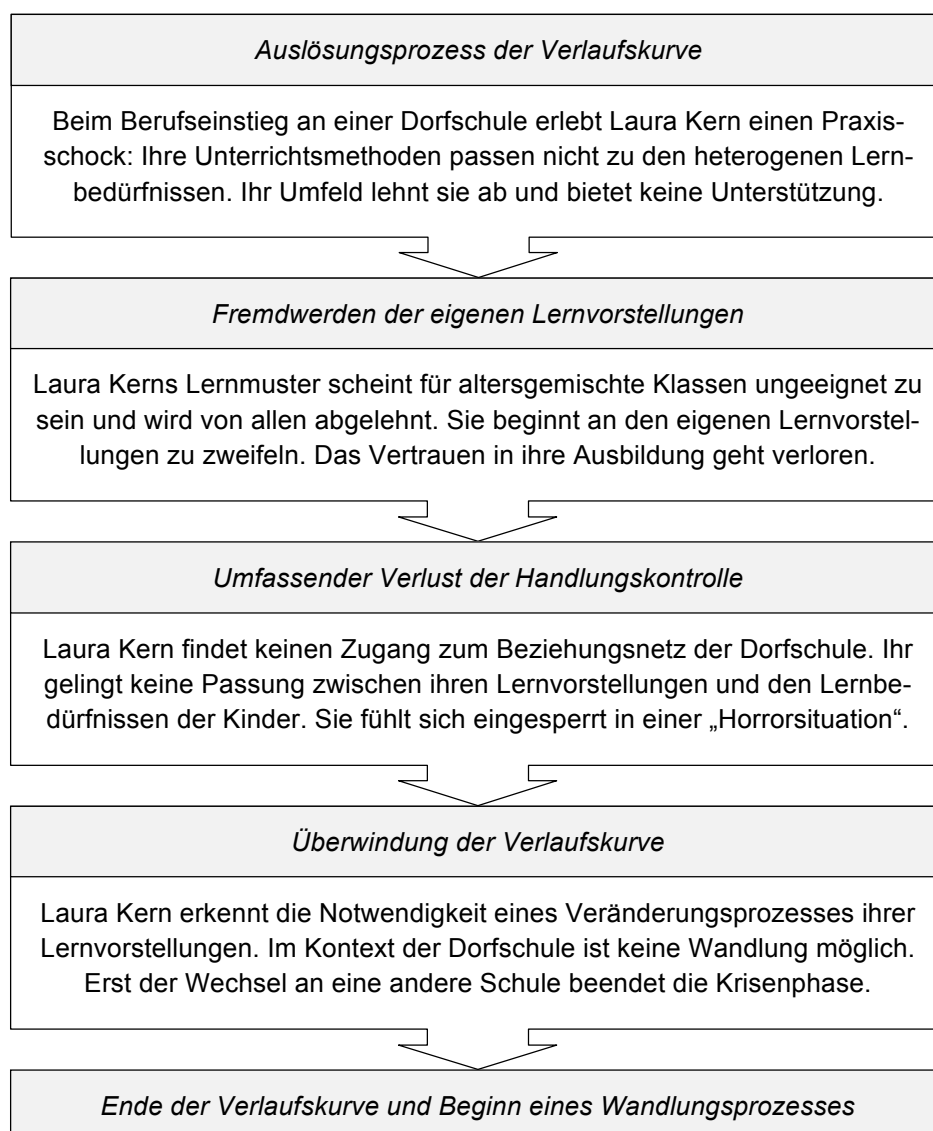


Abb. 12: Sequentielle Ordnung der Stationspunkte in Laura Kerns Verlaufskurvenprozess

der vollständige Zusammenbruch der Handlungskontrolle sowie schliesslich die Überwindung der Verlaufskurve (vgl. Abbildung 12).

Auslösungsprozess der Verlaufskurve: Gleich bei der Ankunft im Dorf empfindet Laura Kern ein ausgeprägtes Unbehagen, ein erdrückendes Gefühl der Beklemmung, das nicht zuletzt durch die abgelegene Lage im Zürcher Oberland verursacht wird. Während der gesamten Hinfahrt mit dem Postauto geht ihr der Gedanke nicht aus dem Kopf, dass sie nun an dieser Dorfschule irgendwo in dem nebelverhangenen Hügelland für immer eingesperrt sein wird. Die Ankunft im Dorf erlebt sie, als hätte sie damit die von Schütze (1989) beschriebene Gren-

ze einer Verlaufskurve überschritten, von der an sich deren verhängnisvolle Entfaltung nicht mehr durch den Einsatz eigener Aktivitäten aus der Handlungssituation heraus abwenden lässt. Gleich beim Antritt der neuen Stelle als Primarlehrerin schlägt ihr eine Welle der Zurückweisung durch die anderen Lehrpersonen und durch die Kinder ihrer Klasse entgegen. Sie bezeichnet den Einstieg an der Dorfschule als „Praxischock“, der ihr handlungsschematisches Aktivitätstableau (Schütze 1981) augenblicklich zu destabilisieren beginnt.

Laura Kern: „Die haben einfach nichts akzeptiert, das ich habe machen wollen. Die haben gefunden: Also du da, von dem Unterland, das ist gar nichts. Wie kann man nur im Unterland leben? Einfach so eine richtige Front ist mir dort entgegengekommen. Also, das ist für mich bitter gewesen [...]. Ja, einfach, man ist nicht angenommen gewesen, und schon im Lehrerkollegium auch, also, das hat überhaupt auch gar keinen Platz gehabt für mich im Lehrerzimmer. Ich bin noch Eindringling gewesen, die haben müssen Lektionen abgeben, dass das Teilpensum frei geworden ist [...]. Die haben mich schon nicht schlecht behandelt. Aber gleich, ich bin dort eigentlich nicht willkommen gewesen.“

Für die ablehnende Haltung der Kolleginnen und Kollegen macht sie den damaligen bildungspolitischen Kontext mitverantwortlich: Es ist eine Zeit mit einem deutlichen „Lehrerüberfluss“, und um zusätzliche Anstellungsmöglichkeiten für junge Lehrerinnen und Lehrer zu schaffen, wurden an vielen Schulen Teilpensen eingerichtet. Dadurch wurde die Verteilung der verfügbaren Arbeitszeit an der Dorfschule problematisch, denn die anderen Lehrpersonen mussten unfreiwillig eigene Stunden an sie abgeben. Schliesslich erlebt sie auch in Bezug auf ihre Lernvorstellungen eine generelle Zurückweisung – nichts wird an der Dorfschule akzeptiert. Die Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials verschlimmert sich durch Ablehnung seitens der Kinder in ihrer Klasse. Diese haben ganz andere Lernbedürfnisse und -erwartungen, als Laura Kern erwartet hat, und es will ihr trotz ihres Methodenwissens nicht gelingen, die damit verbundenen Anforderungen an den Unterricht zu erfüllen.

Fremdwerden der eigenen Lernvorstellungen: Verlaufskurvenprozesse sind gemäss Schütze (1989) mit einem tiefgreifenden Gefühl des Sich-selbst-fremd-Werdens verbunden. Das Vertrauen in die Handlungswirksamkeit der lebensgeschichtlich geformten Haltungen und Einstellungen geht dabei zunehmend verloren. Laura Kern verfügt zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Dorfschule über klare Vorstellungen darüber, wie Lernen gelingen kann und was sie im Unterricht mit den Kindern erreichen möchte. Das Ziel als Primarlehrerin besteht darin, dass alle Kinder möglichst viel lernen. Aufgrund ihrer Ausbildung glaubt sie zu wissen, wie sich dieses Lernziel am besten erreichen lässt. Im Krisenprozess der Verlaufskurve erlebt sie

jedoch, dass mit ihrem Lernmuster kein erfolgreiches Unterrichten gelingt. In der Folge beginnt sie grundsätzlich an der Passung ihrer Lernvorstellungen und der Lernanforderungen an der Schule sowie an der Tauglichkeit der absolvierten Ausbildung zu zweifeln. Solche Schübe der Selbstentfremdung sind typische Merkmale von Verlaufskurven: „Gerade bei Prozessen des Erleidens ist mithin ein beschleunigter Identitätswandel beobachtbar, der sich durch ‚Entfremdung‘ vom bisherigen, lebensgeschichtlich gewachsenen Selbst ankündigt.“ (ebd. 1981, S. 89) Laura Kern fühlt sich unfähig, die Lernbedürfnisse der Kinder zu verstehen: „Dort bin ich wirklich durchs Band weg überfordert gewesen. Ich habe einfach so einen Groll entwickelt, weil ich das Gefühl gehabt habe, ich habe nichts, aber gar nichts in dem Seminar gelernt, das ich als Lehrerin brauchen kann [...]. Ich habe allweg schon nicht gewusst, was die Kinder brauchen. Ich habe einfach keinen Draht zu denen gefunden.“ Das Fremdwerden der eigenen Lernvorstellungen und die Destabilisierung des Vertrauens in ihre Fähigkeiten führen bei Laura Kern zu einem heftigen Gefühl der Überforderung, das sie von der subjektiven Lerngeschichte absplattet (vgl. ebd. 1981). Sie merkt, dass sie andere Formen des Unterrichtens entwickeln muss, die besser zu den Lernbedürfnissen der Kinder passen, ansonsten wird sie an der Dorfschule scheitern.

Umfassender Verlust der Handlungskontrolle: Trotz des ausgeprägten Leidensdrucks bleiben Laura Kern viele der entscheidenden Aspekte des schulischen Alltags fremd, wie dies gemäss Schütze (1989) charakteristisch für konditionell gesteuerte Prozesse des Erleidens ist. Die alten „Handlungsorientierungen, Erwartungsfahrpläne und Lebensmaximen sind nicht mehr stimmig. Dies ist das Verlaufskurvenstadium des Zusammenbruchs der bisherigen Alltagsorganisation, der bisherigen Aktivitätsordnung, des bisherigen Identitätszustandes“ (ebd. 1989, S. 51). Um die schwierige Krisenphase zu meistern, versucht Laura Kern, die eigenen Lernvorstellungen zu verändern. Dies gelingt nicht, denn die wechselseitigen Vorstellungen sowie Erwartungen sind zu unterschiedlich und die angetroffenen Widerstände zu dominant. Eine entscheidende Bedingung für das Misslingen bilden die heterogenen Lernfähigkeiten der Kinder. Diese reichen von sehr gescheit bis deutlich weniger befähigt: „Ich bin dort auch zum ersten Mal konfrontiert gewesen eben mit der Situation, dass die dort auch natürlich die ganze Bandbreite an Voraussetzungen gehabt haben [...]. Eben sehr gescheite Kinder, aber auch Kinder, die sehr Mühe haben. Das ist so das, was ich dort habe mitgenommen.“ Die fortgesetzte Zurückweisung und die fehlende Akzeptanz bewirken eine grosse Frustration: „Das ist für mich bitter gewesen.“ Sie ist gefangen in einer Verlaufskurve und muss ein Lebensgefühl ausgeprägter Bitterkeit und Frustration beinahe ohnmächtig erdulden.

Überwindung der Verlaufskurve: An diesem biografischen Stationspunkt besitzt die Informantin nicht das nötige Methodenwissen, um den heterogenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Aus dieser einschneidenden Erkenntnis heraus wächst der Wunsch nach einem Wandlungsprozess der eigenen Lernvorstellungen. Sie ist angesichts der Situation an der Dorfschule davon überzeugt, dass sie erst nach einer solchen Veränderung neue, positive Erfahrungen als Lehrerin machen kann und diese auch machen muss, falls sie den Beruf weiter ausüben möchte: „Nach dem Jahr habe ich das Gefühl gehabt, wenn ich jetzt nicht eine andere Erfahrung mache als Lehrerin, dann ist das einfach nicht mein Beruf.“ Doch wie soll der Veränderungsprozess stattfinden? Schütze (1981) weist auf die Bedeutung der Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen bei der Überwindung von Verlaufskurven hin. An der Dorfschule erhält Laura Kern allerdings von keiner Seite Hilfe, sondern erlebt stattdessen als Primarlehrerin „eine ganz starke Ablehnung in dieser Rolle, die ich nicht habe gefunden“. In diesem schwierigen Kontext kann der angestrebte Wandlungsprozess nicht in Gang kommen. Sie sieht schliesslich ein, dass nur ein Stellenwechsel aus der Krisenphase herausführen kann: „Nachher habe ich mich von dort aus in Winterthur beworben. Dann haben sie mir noch gesagt dort im Oberland: Oh, zu diesen Knütteln, da wirst du noch etwas erleben. Und dann habe ich gedacht: Irgendwie schlimmer kann das ja nicht sein (lacht) [...]. Nachher bin ich von dort aus in eine dritte, eine vierte Klasse eben in Winterthur, und dort bin ich dann lange geblieben, fast dreissig Jahre.“

Lernvorstellungsentwicklung und Selbstidentität als Primarlehrerin

An der neuen Schule gestaltet sich der Empfang anders: „Und gleich ist es viel lieblicher gewesen, und das Willkommen [...], das ist einfach ganz anders gewesen.“ Die Familie von Laura Kern wird bei ihrer Ankunft ausnehmend freundlich durch eine Bauersfrau willkommen geheissen, die auch in der Schulkommission Einsitz hat. Im Unterricht trifft sie allerdings auf ähnliche Herausforderungen. Ihre Klasse ist gemischt, zusammengesetzt aus einer dritten und vierten Klasse der Primarstufe. Dadurch wird sie erneut mit einer grossen Vielfalt an Lernbedürfnissen und Fähigkeiten konfrontiert. Zudem hegt sie an diesem biografischen Stationspunkt aufgrund der schwierigen Erfahrungen während der Verlaufskurve noch immer grosse Zweifel an ihren Fähigkeiten. Sie ist sich nicht sicher, ob sie über das benötigte Methodenwissen verfügt. Doch es gibt Bedingungen, die den angestrebten Veränderungsprozess ihrer Lernvorstellungen unterstützen. Anstelle der zuvor erlebten Zurückweisung hat sie dieses Mal das Gefühl, sich in einer Schicksalsgemeinschaft zu befinden. Die anderen Lehrper-

sonen unterrichten wie sie altersgemischte Klassen, und sie fühlt sich ihnen dadurch verbunden. In der Folge beginnt Laura Kern den Prozess einer biografischen Wandlung, während dessen sie ihre Lehr- und Lernvorstellungen erweitert und es ihr gelingt, ihre Selbstidentität als Primarlehrerin zu finden: „Dort habe ich nachher irgendwie eine Heimat gefunden, und habe die Lehrerin, ja, das herausgebildet, was mich nachher auszumachen angefangen hat.“ Sie bezeichnet diesen zweiten Anlauf als Primarlehrerin als „Einsozialisiert-Werden“. Das benötigte Methodenwissen für den Unterricht mit heterogenen Klassen sucht sie mittels der bewährten Strategie des selbstständigen Lernens: „Am Anfang habe ich einfach probiert, weil ich zwei Schuljahre habe gehabt, habe ich einfach probiert [...] und habe eigentlich irgendwie noch keine Methode gehabt, wie man das kann.“ Von diesem biografischen Stationspunkt an beginnen sich, vergleichbar mit Ralf Rüegg, ihre Lehr- und Lernvorstellungen wechselseitig zu inspirieren und weiterzuentwickeln. Ergänzend erhält Laura Kern in ihrer Wandlungsphase die Unterstützung eines erfahrenen Kollegen als Vorbildperson. Dieser empfiehlt ihr ein Methodenhandbuch, und was sie darin nachlesen kann, ist für die Entwicklung ihrer Lehr- und Lernvorstellungen ausschlaggebend. Sie bezeichnet die Lektüre dementsprechend als ein „Schlüsselereignis“. Dieses vermittelt ihr Inspirationen für Änderungen ihrer Unterrichtspraxis. So experimentiert sie als Beispiel mit einem Wochenplan. Die neuen Methoden führen bei den Kindern zu einem eigentlichen Motivationsschub, was sich auch gut auf die Beziehungen zu ihren Eltern auswirkt. In der Folge behält Laura Kern jene Lehrmethoden bei, die sich beim Ausprobieren bewähren: „Da habe ich so das erste Mal das Gefühl gehabt: Wow, das ist jetzt etwas Brauchbares! Das haben wir ja nie gelernt.“ Der Unterrichtserfolg verhilft ihr zu einem verstärkten Bewusstsein der Fähigkeiten als Primarlehrerin, gleichzeitig festigt sich dadurch das Vertrauen in den Nutzen des selbstständigen Lernens: Falls sie in ihrem Bildungsprozess neues Wissen benötigt, ist diese Form der Wissensaneignung am besten geeignet. Dabei kann die ergänzende Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen in der Form des sozialen Austausches von Wissen sehr wertvoll sein.

Studienunterbruch und Wiederaufnahme des Fernstudiums

Als Primarlehrerin erlebt Laura Kern über weitere Jahre die besonderen Anforderungen des Unterrichtens von Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen. Sie besucht didaktische Kurse und geht schliesslich in eine Studienberatung, um sich über Möglichkeiten der Weiterbildung zu informieren. Dort erhält sie den unerwarteten Ratschlag, ein Studium zu beginnen. Diese Möglichkeit hatte die Informantin bisher nicht in Betracht gezogen.

Aufgrund ihres grossen Interesses an neuem Methodenwissen ist sie jedoch offen dafür. Da sie den Beruf als Primarlehrerin nicht gänzlich aufgeben möchte, entscheidet sie sich für ein Teilzeit-Fernstudium der Pädagogik. Der Einstieg in dieses verläuft jedoch nicht wie erwartet: Sie hat wenig persönlichen Kontakt mit den Lehrenden und anderen Studierenden. Die fehlende Passung zwischen ihren Lernvorstellungen und den Lernformen des Studiums löst ein weiteres kritisches Lebensereignis aus: „Das ist nachher eben auch sehr schwierig gewesen für mich [...]. Ich bin heillos unglücklich gewesen, weil ich so ja nie gelernt habe. Ich habe immer im Austausch über Lehrerinnen, über Kolleginnen, in Kursen, ich habe immer den Sozialaustausch gebraucht, und den habe ich nicht gehabt.“ Zudem mangelt es ihr an den Fähigkeiten, sich die wissenschaftlichen Inhalte anzueignen: „Nachher habe ich nicht verstanden, was die von uns wollen. Eben den Wissenschaftsmodus, den habe ich überhaupt nicht begriffen.“ Ehe sich erneut eine Verlaufskurve entfalten kann, unterbricht sie das Pädagogikstudium für ein halbes Jahr. Das Fernstudium hat jedoch auch positive Seiten: Die Mitstudierenden verfügen über ähnlich vielfältige Biografien wie sie, so dass das Gefühl einer „Wirkgruppe“ (ebd. 1981, S. 91) entstehen kann. Die geringe Hierarchisierung zwischen den Lehrenden und Studierenden passt ebenfalls gut zu Laura Kerns Vorstellungen. Beim Abwägen ihrer Optionen erkennt sie, dass nur ein Fernstudium die Möglichkeit bietet, sich das benötigte Methodenwissen anzueignen und gleichzeitig als Primarlehrerin tätig zu sein. Deshalb entscheidet sie sich schliesslich für die Wiederaufnahme des Studiums. Ihre anfänglichen Befürchtungen, dass sich der zweite Anlauf ähnlich schwierig wie der erste gestalten würde, erweisen sich als unbegründet: Im Fernstudium wird eine neue Plattform für das Online-Lernen eingesetzt und auf dieser funktionieren das selbstständige Lernen sowie der Austausch mit den Lehrenden und Studierenden, wie sie es sich wünscht.

Laura Kern: „An der Fernuni haben sie mit Moodle gearbeitet. Das ist nachher für mich meine Erstklasslehrerin, meine guten Kollegen, Kolleginnen, all das was ich gebraucht habe, was ich gekannt habe, wie ich erfolgreich habe lernen können, habe ich dort gefunden [...]. Ich habe autonom lernen können, wie ich das eigentlich immer gehabt habe, das Autonomiemuster. Selbst wie ich will, und trotzdem in einem Höchstmass im Austausch mit Kommilitoninnen, die eine ähnliche Lebensgeschichte hatten [...]. Das habe ich dort erlebt: He, jetzt kann ich so lernen, wie ich will, das ist so cool gewesen! [...]. Dann haben wir wirklich Tausende von Seiten Studienbriefe verarbeitet, nächtelang verdiskutiert. Ich habe im Moodle gewohnt, neben dem Schuleben.“

Das mediengestützte Lernen bereitet Laura Kern immer mehr Freude und sie erfüllt zunehmend auch die hohen Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Während des Stu-

dienverlaufs entwickelt sie ein Interesse an wissenschaftlichen Themen und entdeckt für sich die Freude am Forschen: „Dann habe ich gewusst, das ist es! Forschung ist cool, das ist toll.“

Prozess des Erleidens als Primarlehrerin vor dem Einstieg in die Lehre

Während des Fernstudiums nagen anhaltende Zweifel an den eigenen wissenschaftlichen Fähigkeiten an Laura Kern. Dies ändert sich, als einer ihrer Lehrer sie ermuntert, möglichst schnell das Pädagogikstudium abzuschliessen, um bei ihm ein Doktorat zu beginnen: „Ich habe gedacht: Gut, der glaubt an mich, und dann hat mich das durch das ganze Studium getragen und nachher hat sich plötzlich das verlagert. Während ich am Anfang den Beruf gegen das Studium verteidigt habe, habe ich gegen den Schluss das Studium gegen den Beruf verteidigt. Dann habe ich gemerkt, jetzt fängt sich etwas zu verändern an.“ Der motivierende Vorbildeinfluss und ihre eigene Ausdauer sowie Hartnäckigkeit führen sie zum Ziel des biografischen Entwurfs, dem Abschluss im Studienfach Pädagogik. Nach dem Studium gerät sie an der Schule in Winterthur zunehmend in eine „Fallkurve“ (Schütze 1982, S. 580), die ihren Möglichkeitsspielraum an Handlungsaktivitäten und Entwicklungen immer stärker einschränkt. Die täglichen Aufgaben sind aufwändig und viele davon bereiten ihr keine Freude mehr, da ihr Lebensplan inzwischen auf die Verwertung ihres Studiums ausgerichtet ist. Trotz der insgesamt frustrierenden Arbeitssituation hat sie weiterhin grosse Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern, und auch durch die anderen Lehrpersonen im Kollegium fühlt sie sich gut unterstützt. Das im Studium entstandene Interesse am wissenschaftlichen Forschen lässt sich jedoch nicht einfach beiseiteschieben.

Um die drohende negative Verlaufskurve abzuwenden, ergreift sie die Gelegenheit einer Teilzeitstelle an der Hochschule für Soziale Arbeit in Olten. Das neue Anregungsmilieu ermöglicht es ihr, im Team mit einem Mentor Erfahrungen in einer Hochschultätigkeit zu sammeln. Bei jeder Rückkehr an die Schule merkt sie allerdings, wie der Konflikt zwischen den beiden Engagements immer deutlicher aufbricht: „Wenn ich zurückgekommen bin, bin ich in die Probleme gekommen.“ Wegen der vielen Aufgaben ist ihre ständige Präsenz an der Schule auf Dauer unerlässlich: „Ich habe einfach gemerkt, ich kann nicht an beiden Orten sein. Nachher bin ich wieder ganz an die Schule, noch ein ganzes Jahr. In dem Jahr habe ich anfangen zu leiden. Das habe ich vorher nicht gehabt. Ich habe gesundheitliche Probleme gemacht, das habe ich nicht gekannt an mir [...]. Es ist so eine, wie soll ich sagen, so eine Trauer, so traurig bin ich einfach immer gewesen.“ Der Schulleiter bemerkt dank seiner vorbildlichen Achtsamkeit ihre belastende Arbeitssituation. Als Lebensberater empfiehlt er ihr, nicht auf-

zugeben und weiter nach einer akademischen Stelle zu suchen. Er verspricht, sie gehen zu lassen, sobald sie etwas findet, das ihr gefällt. Laura Kern gelingt es schliesslich, die Verlaufskurve zu überwinden, indem sie an die Pädagogische Hochschule in Solothurn wechselt. Den Einstieg in die Lehre und das Ende ihrer Laufbahn als Primarlehrerin erlebt sie als einen einschneidenden Rollenwechsel, der mit vielen Unsicherheiten verbunden ist: „Es ist wirklich ein extremer Schritt gewesen, weil ich natürlich einen Beruf verlassen habe, in dem ich mich gut habe erlebt, in dem ich aber traurig gewesen bin, irgendwie wie festgefahren, und nachher hier etwas, bei dem du einfach gar nicht weisst, was kommt.“ Rückblickend erinnert sie sich gerne an den Wechsel in die Lehre: Sie hat immer noch eine ausgeprägte Freude am wissenschaftlichen Arbeiten und sie meint, dass die Hochschule ihr inzwischen genau das bietet, was sie lange Zeit gesucht hat.

4.4.2 Selbstständiges Lernen zur Unterstützung heterogener Lernbedürfnisse

Laura Kerns initiale Lernerfahrungen sind geprägt durch eine besondere Bedeutung der guten Beziehungen zu ihren Lehrerinnen. Wie in Abbildung 13 dargestellt, gerät sie in der schulischen Laufbahn ein erstes Mal in ein kritisches Lebensereignis, als sie in der Primarschule einen französischen Aufsatz schreiben muss. Diese Krisenphase trägt wesentlich zur Ausbildung ihres Lernmusters bei, das über lange Zeit ihre Lernbiografie prägt: Mangels Unterstützung aus dem familiären Umfeld bleibt ihr als einzige Strategie zur Bewältigung der Krisenphase das selbstständige Lernen. Dabei macht sie die prägende Erfahrung, dass ihr diese Lernform den angestrebten Lernerfolg ermöglicht. Da sie völlig in der Rolle als Schülerin aufgeht, hegt sie zum Zeitpunkt der Berufswahl keinen klaren Berufswunsch. In der Folge wählt sie aufgrund des Vorbildeinflusses durch ihre Sekundarschullehrerin und in Abstimmung mit der Haltung der Mutter die Ausbildung zur Primarlehrerin. Nach der Absolvierung des Seminars beginnt Laura Kern ein Teilzeitpensum an einer Dorfschule im Zürcher Oberland und gerät dort durch einen Praxisschock in einen Verlaufskurvenprozess. Sie muss erleben, dass ihr eigenes Lernmuster des selbstständigen Lernens nicht für alle passt. Kinder verfügen über heterogene Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse. Die Informantin erkennt die Notwendigkeit neuen Methodenwissens, um die herausfordernden Ansprüche ihrer Tätigkeit zu meistern. Doch an der Schule sieht sie keine Möglichkeit, den nötigen Veränderungsprozess in Gang zu bringen, zu grundlegend ist die Zurückweisung ihrer Lernvorstellungen durch das gesamte signifikante Umfeld. Die konditionell gesteuerten Zwänge der Verlaufskurve kann Laura Kern erst mit dem Wechsel an eine andere Schule nahe Winterthur hinter sich

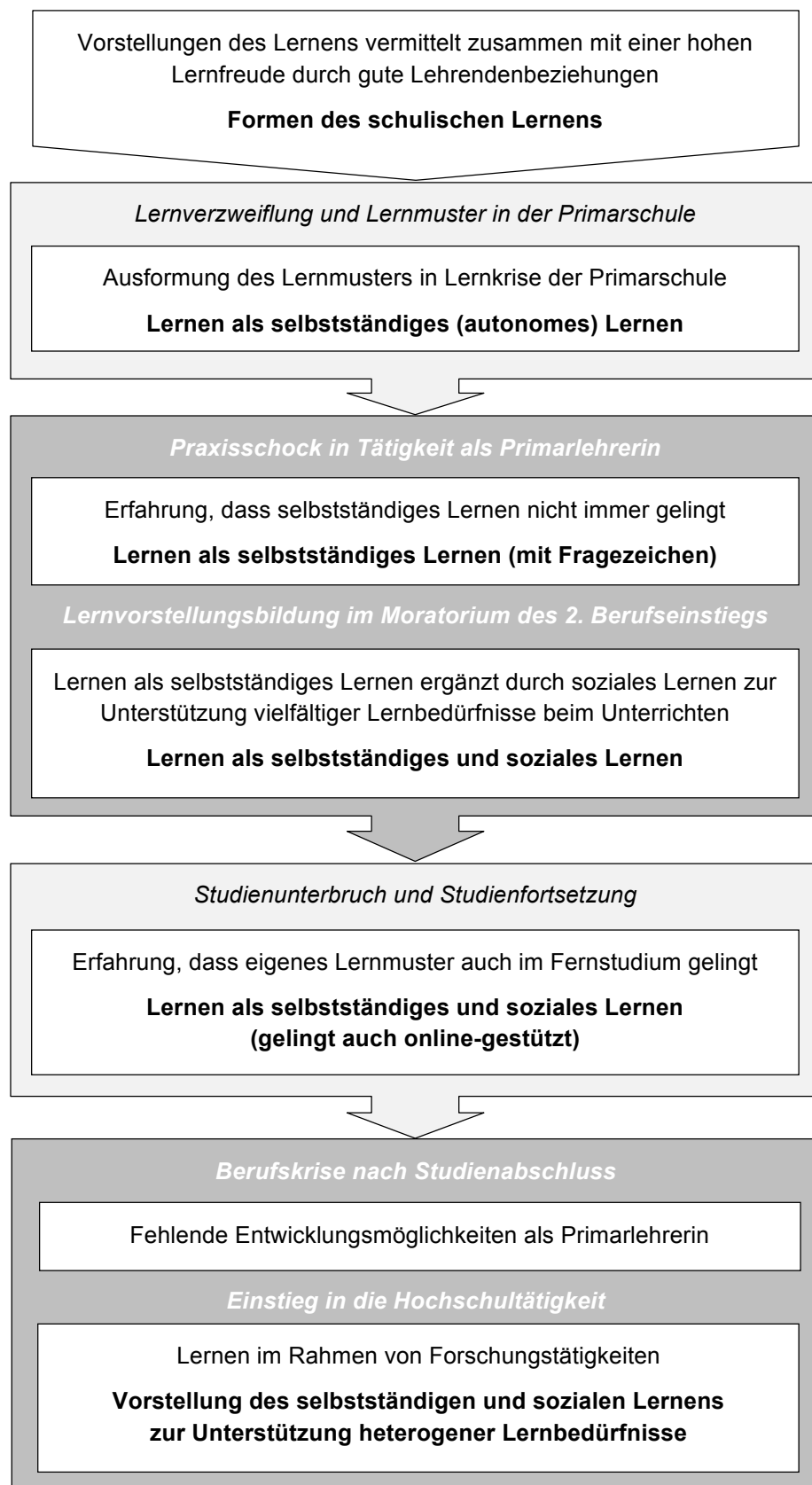


Abb. 13: Entwicklung der Lernvorstellungen von Laura Kern entlang der Lernbiografie

lassen. In der neuen Anstellung beginnt für sie ein Wandlungsprozess der Lernvorstellungen. Ein Kollege empfiehlt ihr ein Buch, das ihr zu wesentlichem Methodenwissen für den Unterricht ihrer altersgemischten Klasse verhilft. Als Lernform zur Wissensaneignung dient ihr einmal mehr die vertraute Form des selbstständigen Lernens, ergänzt durch den sozialen Austausch mit anderen Lehrpersonen. Im Anschluss an den Veränderungsprozess ihrer Lernvorstellungen findet sie an der Schule für mehrere Jahre eine Heimat und ihre Selbstidentität als Primarlehrerin. Das Interesse an neuem Methodenwissen lässt über die Jahre nicht nach. Schliesslich beginnt Laura Kern ein Fernstudium, da sie ihre Stelle als Primarlehrerin nicht aufgeben möchte. Eine erste Studienphase unterbricht sie, weil die Lernformen nicht zu ihrem Lernmuster passen. Nach einer Moratoriumsphase entscheidet sie sich für die Wiederaufnahme des Studiums. Dabei erweist sich die Verwendung einer Lernplattform als Glücksfall: Dort findet die Informantin den zuvor vermissten sozialen Austausch mit den Lehrenden und Lernenden. Im Studium macht sie die biografisch bedeutsame Erfahrung, dass selbstständiges und soziales Lernen auch onlinegestützt funktionieren, und entwickelt ein Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten. Nach dem Fernstudium gerät Laura Kern erneut in einen Verlaufskurvenprozess, als sie den erworbenen Studienabschluss verwerten möchte. Sie muss erkennen, dass eine Kombination der Tätigkeit als Primarlehrerin und der Anstellung an einer Hochschule auf Zeit nicht möglich ist. Im Konflikt zwischen den beiden Engagements entscheidet sie sich, an die Schule zurückzukehren. Damit beginnt ein einjähriger Leidensweg, der erst mit dem Wechsel an die Pädagogische Hochschule in Solothurn endet. Lernen funktioniert nach den Vorstellungen von Laura Kern an diesem biografischen Stationspunkt am besten mittels der Formen des selbstständigen Lernens, ergänzt durch das soziale. Dabei verfolgt Laura Kern unterschiedliche Lernziele: Anfänglich strebt sie nach Methodenwissen, später kommt das Ziel der Unterstützung der Aufgaben in Forschung und Lehre dazu.

4.5 Entwicklung individueller Lernvorstellungen in der schulischen Laufbahn

Auffällig an den präsentierten Fallbeschreibungen ist zuallererst die Erkenntnis, dass die Reflexion des Lehrens und Lernens häufig bereits früh im Lebensablauf ihren Ausgangspunkt nimmt und besonders intensiv sowie biografisch folgenreich während kritischer Lebensereignisse erfolgt. Bei Ralf Rüegg findet sich z. B. ein Schulwechsel, bei Sandra Ott ein Studienunterbruch, bei Laura Kern eine Lernkrise aufgrund einer schwierigen Schulaufgabe etc.: Das sind biografisch relevante Ereignisse, die einflussreich für die Entwicklung der Lernvorstel-

lungen entlang des individuellen Lebensablaufs sind. Eine zweite Besonderheit besteht in der Bedeutung, die Vorbildpersonen oder – mit Schütze (2001) – lebensgeschichtlichen Beraterinnen und Beratern bei der Überwindung von Krisenphasen sowie Veränderungsprozessen zukommt. Bei Ralf Rüegg ist es an einer Stelle im Lebensablauf ein vertrauter Lehrer aus dem Gymnasium, bei Sandra Ott eine Gruppenleiterin in einem Jugendheim und bei Laura Kern ein achtsamer Schulleiter, der in Krisenphasen bei deren Bewältigung hilft. Vor diesem Hintergrund werden als nächstes mittels Vergleichs der drei in diesem Kapitel beschriebenen Fälle die allgemeineren Bedingungen der Entwicklung von Lernvorstellungen und deren berufsbioграфische Bedeutung in der Hochschullehre herausgearbeitet.

4.5.1 Fallvergleiche in der Grounded Theory

In der Form detaillierter Fallbeschreibungen wurden zentrale Begriffe der Entwicklung von Lernvorstellungen entlang der Lebensgeschichten von Ralf Rüegg, Sandra Ott und Laura Kern präsentiert. Werden Interpretationen solcher Einzelfälle durch die ausführliche Analyse ähnlicher Fälle ergänzt, erlaubt es das Vorgehen des „minimalen kontrastiven Vergleichs“ (Schütze 1991, S. 208), allgemeine Folgerungen abzuleiten. Das Minimieren der Unterschiede ermöglicht es gemäss Glaser und Strauss (1998, S. 63), wesentliche Zusammenhänge in den empirischen Daten systematisch herauszuarbeiten und die Eignung der gefundenen Konzepte zu „bestätigen oder verifizieren“ sowie deren grundlegenden Eigenschaften auszuleuchten. Nach Glaser und Strauss (1998, S. 63) ist es „hilfreich, diese Eigenschaften festzustellen, bevor die Unterschiede zwischen den Gruppen maximiert werden“. Durch die Hinzunahme weiterer, sich in zentralen Merkmalen stärker unterscheidender Fälle kann dann mittels des „maximalen kontrastiven Vergleichs“ (Schütze 1991, S. 208) überprüft werden, ob die anhand des empirischen Fallmaterials herausgearbeiteten Hypothesen zurecht formuliert wurden. Mittels „Maximierung der Differenzen“ (Glaser und Strauss 1998, S. 64) zwischen den Fällen lässt sich die Reichweite einer Theorie verbreitern und die Forschenden können ihren „größtmöglichen Geltungsbereich“ (ebd. 1998, S. 64) feststellen. Die komparative Analyse unterschiedlicher Fälle erlaubt nach Schütze (2005, S. 219) auf diese Weise die Formulierung komplexer wissenschaftlicher Aussagesysteme über die „allgemeinen Mechanismen des Zusammenwirkens unterschiedlicher Prozesslinien und Prozessebenen“. Die in den Fallbeschreibungen präsentierten Zusammenhänge verweisen insbesondere auf die in der Biografieforschung von Hoerning (1987b, 1989) eingeführten und später u. a. von Bartmann (2005, 2006) diskutierten Merkmale der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse. Biografische Wissensbestände und

darin eingebettete Vorstellungen können als biografische Ressource (1987b, 1989) oder biografisches Potential (Alheit 1995; Schulze 2006) individuell nutzbar gemacht werden. Nach der Definition von Hoerning (1987b, S. 97) sind biografische Ressourcen in Krisenphasen „Handlungsmittel, die zur Bewältigung der biografischen Handlungskorrektur eingesetzt werden können“. Biografische Ressourcen sind „Lebenserfahrungen und daraus gewonnenes biographisches Wissen“ (Hoerning 1989, S. 148). Als Ressource können Erfahrungen sowie Wissensbestände Handlungen steuern und beeinflussen dadurch die Gestaltung zukünftiger biografischer Entwürfe. Gemäss Hoerning (1987b, S. 97) wirken biografische Erfahrungen und damit verbundene Vorstellungen sowie Haltungen allerdings manchmal auch als „Hypothesen aus der Vergangenheit, die in das zukünftige Handlungsprojekt mit einwirken“.

4.5.2 Lernvorstellungen als Verursachungsfaktoren von Krisenphasen

Krisenphasen beginnen nie mit der „Stunde Null“ (ebd. 1987b, S. 96), sondern jede Handlungssituation enthält stets auch „Spuren der Vergangenheit“ (ebd. 1987b, S. 96). Diese vermögen den biografischen Entwurf eines Individuums gründlich aus dem Tritt bringen. So können Lernvorstellungen und -erwartungen nicht nur als biografisches Potential im Lebensablauf von Bedeutung sein, sondern auch als Auslöser lebensgeschichtlicher Krisen wirken. Kritische Lebensereignisse können durch Vorkommnisse ausgelöst werden, die abrupt auftreten und unaufhaltsam in das Bewusstsein der Individuen eindringen, oder durch eine anfänglich kaum bemerkte Abfolge zunehmend schwieriger und verhängnisvoller Ereignisse, durch die ein durchgeführtes institutionelles Ablaufmuster oder ein biografisch relevantes Handlungsschema in Bedrängnis gerät (Schütze 1981). Als Verursachungsfaktoren kann eine Vielzahl sozialer Inhalte wirken – von der abrupten Diagnose einer schlimmen Krankheit bis hin zum schleichenden Abstieg in prekäre Einkommensverhältnisse aufgrund anfänglich kaum wahrgenommener oder missinterpretierter wirtschaftlicher Veränderungen (Schütze 1991). Für die Entwicklung von Lernvorstellungen sind jene Bedingungen besonders einflussreich, die zu Brüchen in der schulischen Laufbahn führen wie ein Studienunterbruch oder auch ein Ausbildungswechsel. Im einfachsten Fall gelingt es dem Individuum, ein krisenverursachendes Ereignis durch eine Anpassung des biografischen Entwurfs zu bewältigen. Häufig ist dies allerdings nicht möglich und die unaufhaltsamen Ereignisverknüpfungen führen zur Entfaltung einer Verlaufskurve sowie dem zumindest vorübergehenden Verlust der Handlungskontrolle. In schwierigen Krisensituationen sind Betroffene zumeist bemüht, einen Prozess des Erleidens abzuwenden und stattdessen eine Veränderung der eigenen Vorstellungen und

Handlungsmuster anzustreben, um so die „Handlungskontrolle“ (ebd. 1991, S. 216) zurückzugewinnen. Dies bedeutet meistens, dass eine Person „etwas ganz Neues tun muß, um den Fängen des Verlaufskurvenmechanismus“ (ebd. 1991, S. 216) zu entkommen. Unabhängig von der Form der dominanten Prozessstruktur bildet ein erster Schritt bei Schütze (ebd. 1991, S. 217) stets die Untersuchung der Krisenauslösung, also der „Verursachungsfaktoren für die einschneidende biografische Veränderung“. In Krisenphasen der schulischen Laufbahn sind zumeist die Bedingungen des Lehrens und Lernens mitentscheidende Faktoren für deren Auslösung (vgl. Abbildung 14).

Die Lehrvorstellungen der Lehrenden sind nicht beliebig: Die Lehr- und Lernformen einer Bildungseinrichtung werden durch den gesellschaftlichen Kontext mitstrukturiert, und diese Bedingungen sind prägend für die berufsbiografischen Erfahrungen der Lehrenden. Sie können deren Lehrvorstellungen und die gewählten Lehrformen massgeblich beeinflussen. In dem von Ralf Rüegg besuchten privaten Gymnasium werden Formen des anderen Lernens eingesetzt, die typisch für die neue Lernkultur (Terhart 2005, 2009) sind. Laura Kern macht in ihrem Fernstudium Erfahrungen des mediengestützten Lernens mittels einer Lernplattform. *Wie Lernende lernen, ist ebenfalls nicht beliebig:* Lernende weisen bei den Eigenschaften relevanter Kategorien wie Lernmotivation oder Partizipationsbereitschaft unterschiedliche Ausprägungen auf, die in einem engen Zusammenhang mit ihren Lernvorstellungen stehen. Diese Unterschiede bilden den Kontext, der in den untersuchten Krisenphasen die Interaktionen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Betroffenen mitbestimmt. Ralf Rüegg verfügt über ein ausgesprochenes Lernengagement, und es lässt sich vermuten, dass diese Eigenschaft in einem Zusammenhang mit der für ihn typischen Vorstellung zum Nutzen der Wissensaneignung im engagierten sozialen Diskurs steht. Einige der anderen Lernenden zeigen im Vergleich ein deutlich passiveres Verhalten.

Lernvorstellungen erlangen eine besondere Bedeutung als Krisenauslöser, wenn Lernprozesse wiederholt zur Erfahrung von Frustrationen führen oder wenn Lernerfolge ausbleiben, weil Lernende den Leistungsanforderungen nicht gewachsen sind. Aufgrund individualisierter Lernbiografien unterscheiden sich Lehrende und Lernende in ihren Vorstellungen und Erwartungen. In Krisenphasen vergleichen die betroffenen Lernenden ihre Erwartungen mit den Aktivitäten der Lehrenden. Sie wägen ab, ob diese zusammenpassen und die angestrebten Ziele damit erreichbar sind. *Widersprechen sich Lernerwartungen und Lehraktivitäten deutlich, droht eine meist folgenreiche und schwierig zu bewältigende Krisenphase.* Bei Ralf Rüegg führt die fehlende Passung der eigenen Vorstellungen und der Lernformen am kantonalen

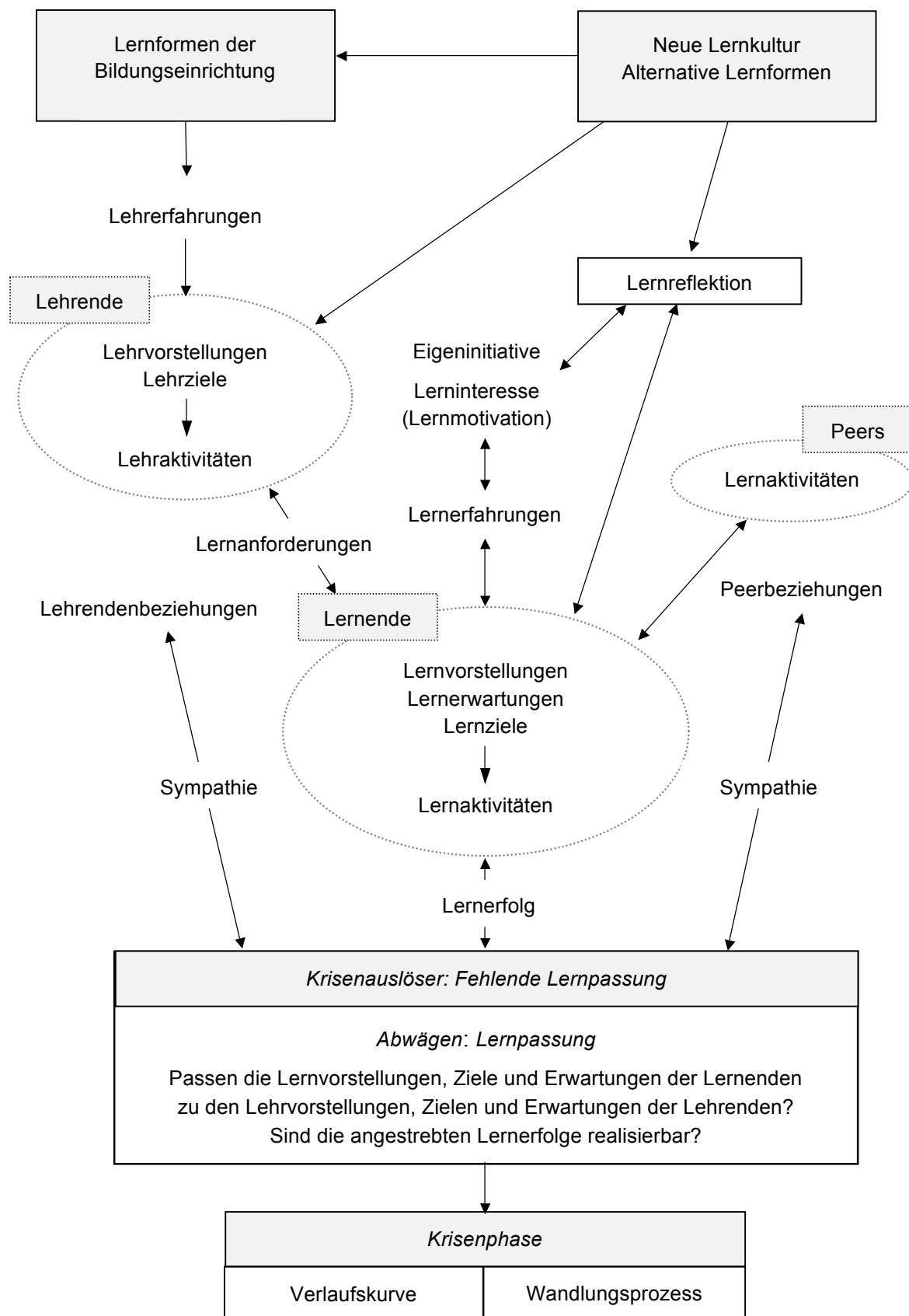


Abb. 14: Lernvorstellungen als Verursachungsfaktoren von Krisenphasen

Gymnasium zur Krisenphase des Schulwechsels. Bei Sandra Ott wirkt die Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und den an der Universität erlebten Lernformen als Krisenauslöser. Im Fall von Sandra Ott führt dies zu einer im Vergleich zu Ralf Rüegg stärkeren Entfremdung gegenüber der akademischen Welt, was unmittelbare Auswirkungen auf den Verlauf und die Dauer der Lernkrise hat. Laura Kern ist durch das Ausbleiben des erwarteten sozialen Kontakts mit Bezugspersonen im Fernstudium „heillos unglücklich“ und berichtet: „Nach fünf Leistungsnachweisen habe ich das wieder geschmissen.“ Auch in Fällen, in denen das Verhalten der Peers wie bei Ralf Rüegg nicht zu den eigenen Erwartungen passt, kann dies die Auslösung einer Krisenphase verursachen. Dies lässt sich im Interview mit Ralf Rüegg beobachten, der das Lernengagement der Mitstudierenden kritisch kommentiert: „Ich fand die alle sehr langweilig und unaktiv [...], ich war sehr frustriert.“

4.5.3 Vorbildbegegnungen und deren Einfluss

Die Suche nach der Unterstützung signifikanter Bezugspersonen ist eine der Handlungsstrategien, die Krisenbetroffene zur Überwindung von Verlaufskurven oder für die Durchführung biografischer Wandlungsprozesse einsetzen. Nach Schütze (2001, S. 145) ist die „Beziehung zu lebensgeschichtlichen Beratern, die den Blick für die von einem selbst zunächst noch nicht entdeckten oder noch nicht verstandenen eigenen Möglichkeiten eröffnen“ für den Erfolg von Veränderungsprozessen im Lebensablauf mitentscheidend. Manchmal geschehen Begegnungen mit Bezugspersonen zufällig während Krisenphasen wie bei Ralf Rüegg, als er an der Universität einem früheren Lehrer aus der Zeit am privaten Gymnasium begegnet, manchmal werden Bezugspersonen gezielt aufgesucht und um Unterstützung gebeten wie der Berufsberater von Laura Kern, der ihr dazu rät, mit einem Studium zu beginnen. Signifikante Bezugspersonen der schulischen Laufbahn sind häufig Lehrpersonen mit „Vorbildcharakter“, wie Sandra Ott bemerkt. In den Interviews finden sich, wie in Abbildung 15 veranschaulicht, zwei grundlegende Formen der Unterstützung durch Vorbilder: *Vorbildeinfluss kann im Rahmen von sozialen Interaktionen erfolgen*. Lehrendenvorbilder können den Krisenbetroffenen neue Handlungsmöglichkeiten und Ideen zur Krisenbewältigung aufzeigen, wie der Professor von Ralf Rüegg in der Phase eines Peerkonflikts. Sie können den Zugang zu relevanten Informationen ermöglichen wie Laura Kerns Lehrerkollege, als sie einen Wandlungsprozess der eigenen Lernvorstellungen anstrebt. Lehrendenvorbilder können die Fähigkeiten von Lernenden in Krisen aufzeigen und stärken wie bei Sandra Ott die Gruppenleiterin des Jugendheims. *Vorbildeinfluss kann auf dem Beobachten signifikanter Bezugspersonen beruhen*. Das Han-



Abb. 15: Vorbildbegegnungen und deren Einfluss auf die Weiterentwicklung von Lernvorstellungen

deln von Vorbildern wirkt dabei als Modell eines Verhaltens, das die Lernenden für besonders geeignet zur Krisenbewältigung halten. Die Handlungen und Haltungen der Lehrendenvorbilder können in der Konsequenz die zukünftige Entwicklung der eigenen Vorstellungen prägen. Ralf Rüegg bewundert die Wertschätzung aller Studierenden durch seinen Professor und möchte sich deshalb diese Haltung des Vorbilds für die Zukunft zu eigen machen. Viele Lehrende sind durch konstruktivistische Lerntheorien inspiriert wie jene am privaten Gymnasium, das Ralf Rüegg besucht. Es lässt sich vermuten, dass die dort angetroffenen Vorstellungen der Lehrenden die Entwicklung seiner Lernvorstellungen modellhaft beeinflussen. Die *Wirkung des Vorbildeinflusses basiert auf der Vertrautheit mit den Vorbildern*. Ralf Rüegg kennt seinen Lehrer aus der Zeit am Gymnasium sehr gut, wodurch dessen Unterstützung ein besonderes Gewicht erhält. Für Sandra Ott ist es das Vertrauen in den Schulleiter, das seinem Vorschlag, eine neue Stelle an einer Hochschule zu suchen, besondere Bedeutung verleiht. Die Wirkung des Einflusses einer vertrauten Bezugsperson kann sogar so weit gehen, dass die Auslösung von Krisen verhindert oder zumindest verzögert wird. So kann z. B. eine fehlende Passung zwischen Lernerwartungen und Lehraktivitäten dadurch entschärft werden, dass die

Beziehung zum Lehrendenvorbild wie im Fall von Ralf Rüegg auf einer tiefgehenden Bewunderung beruht: „Da war nichts mit didaktischem Koffer und irgendwie Anschlussfähigkeit, aber es waren hervorragende Vorlesungen [...] durch die Person, die Authentizität.“ Neben der Vertrautheit mit den Krisenbetroffenen findet sich eine Reihe weiterer Persönlichkeitsmerkmale von Vorbildern in den Interviews: Diese werden als besonders überlegt und reflektiert, sensibel und achtsam bezeichnet, als authentisch sowie wertschätzend und respektvoll in ihrem Umgang mit den Lernenden.

4.5.4 Kreatives Veränderungspotential von Lernvorstellungen

In Krisenphasen des Lebensablaufs sind die Betroffenen bestrebt, die Handlungskontrolle zurückzugewinnen oder beizubehalten, um nicht einem konditionell gesteuerten Verlaufskurvenmechanismus ausgeliefert zu sein. Dazu werden Strategien entwickelt, die biografische Wandlungsprozesse ermöglichen. Diese können Schütze (2001, S. 145) zufolge „gesellschaftlich-sozialstrukturell provoziert“ sein. Sie können als eine „ganz neuartige Verflechtung zwischen Biographischem und Kollektivem“ (ebd. 2001, S. 146) zustande kommen oder sie können aufgrund der Verkettung signifikanter Lebensereignisse im Lebensablauf erfolgen. Veränderungsmöglichkeiten sind anfänglich oft nur als „ungewußte Potentiale vorhanden, die Betroffenen wissen nicht, was an Fremdem in ihnen schlummert, und sie suchen auf eine diffuse Weise nach Situationen, in denen sie Neues erleben können“ (ebd. 2001, S. 145). Typische Handlungsstrategien in Krisenphasen bilden dabei, wie in Abbildung 16 dargestellt, die Suche nach veränderungsrelevanten Informationen sowie die Suche nach der Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen. Biografische Wandlungsprozesse werden gemäss Schütze (2001) zudem durch das Aufsuchen spezieller Anregungsmilieus gefördert, in denen neue Sichtweisen sowie Handlungsalternativen entdeckt und ausprobiert werden können. Krisenphasen der schulischen Laufbahn haben häufig die Gestalt von Wahlentscheidungen im Übergang von einer Ausbildungsform zur nächsten oder von Ausbildungsunterbrüchen sowie -wechseln etc. Diese sind in Teilen durch Kontextmerkmale institutioneller Ablaufmuster bedingt wie das Erreichen einer spezifischen zeitlichen Schwelle. So ist am Ende der Schulzeit eine Berufswahl oder die Wahl eines Studienfachs unabdingbar. Lernkrisen können auch durch Ereignisverkettungen ausgelöst werden, etwa eine zunehmende Frustration aufgrund negativer Lernerfahrungen. Eine Verlaufskurve kann verhindert werden, falls es dem Individuum gelingt, das eigene biografische Potential zu aktivieren und einen Wandlungsprozess zu beginnen.

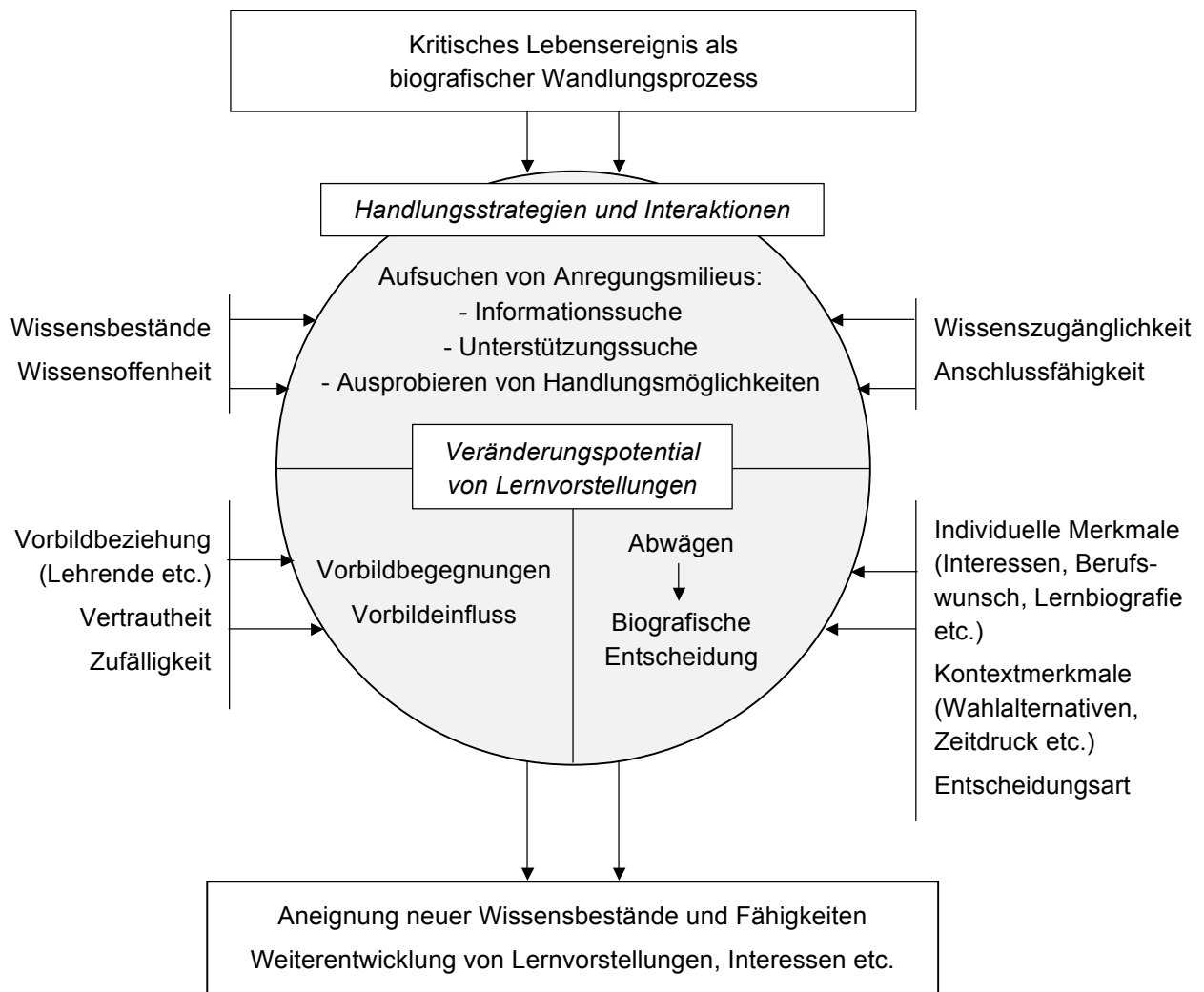


Abb. 16: Kreatives Veränderungspotential von Lernvorstellungen in Wandlungsprozessen

Kreative Veränderungsprozesse des Lebensablaufs enthalten häufig eine ausgedehnte Moratoriumsphase. Eine wesentliche Handlungsstrategie im Moratorium besteht in der *Suche nach Informationen*, die für die erforderlichen Veränderungen benötigt werden. Mit Blick auf die schulische Laufbahn lautet die These hier: Lernvorstellungen sind richtungsweisend für die Suche nach relevanten Informationen und lenken die Aufmerksamkeit auf geeignete Lernformen, um neues Wissen zu entdecken. Die Nutzung der Lernvorstellungen als Potential oder Ressource in biografischen Wandlungsprozessen ist an Bedingungen geknüpft: Neben der Offenheit für neues Wissen ist dessen Anschlussfähigkeit an bestehende Erfahrungen und Wissensbestände massgeblich. Neues Wissen kann dadurch leichter angeeignet und in die biografische Entwicklungslogik eingefügt werden. Ein Datenbeispiel für die Suche nach In-

formationen in Krisenphasen findet sich im Gespräch mit Ralf Rüegg: Er berücksichtigt beim Wechsel des Gymnasiums Informationen zu den Lernformen der neuen Schule, um die Passung mit den eigenen Lernerwartungen zu prüfen. Sandra Ott begibt sich während ihres Studienunterbruchs regelmässig an die Universität, um sich mit wissenschaftlichen Lerninhalten zu befassen. Aufgrund ihrer Lernvorstellungen bevorzugt sie zu dieser Zeit die Lernform des selbstständigen Lernens. Als Laura Kern Informationen zu neuem Methodenwissen benötigt, nutzt sie die eigenen Lernvorstellungen als Entscheidungsgrundlage bei der Auswahl relevanter Wissensquellen. Ihr bevorzugtes Lernmuster des selbstständigen Lernens hilft ihr dabei, sich das gewünschte Wissen anzueignen, was die erfolgreiche Durchführung des Wandlungsprozesses befördert. Eine weitere Handlungsstrategie zur Abwendung einer Verlaufskurve bildet die *Suche nach der Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen*. In schwierigen Phasen der schulischen Laufbahn können Lernvorstellungen genutzt werden, um geeignete Anregungsmilieus zu finden und dort Bezugspersonen zu identifizieren, die bei der Bewältigung der Krisenphase behilflich sind. So begibt sich Ralf Rüegg in einer Studienkrise an die von ihm besuchte Universität sowie an ein früheres Gymnasium. Der Informant ist zuversichtlich, dass sich dort Personen aufhalten, deren Lehrvorstellungen zu seinen durch die neue Lernkultur geprägten Lernerwartungen passen. In der Notlage ist er grundsätzlich offen für neue Erfahrungen und Wissensbestände. Tatsächlich trifft er an der Universität einen ihm vertrauten Lehrer aus der Schulzeit und bittet diesen um Unterstützung, die er auch umgehend zugesprochen erhält.

Eine Strategie bei der Durchführung kreativer Veränderungsprozesse besteht im *Ausprobieren alternativer Handlungsmöglichkeiten*. Das Potential von Lernvorstellungen in Wandlungsprozessen besteht darin, dass diese den Betroffenen aufzeigen, welche Handlungsoptionen sich für die Krisenbewältigung anbieten. Im Datenbeispiel von Ralf Rüegg hört dieser auf den Rat des Lehrers und begibt sich in das Anregungsmilieu seines Doktorandenkolloquiums. Die neuen Erfahrungen dienen ihm als Entscheidungsgrundlage dahingehend, welches Studium für ihn als Wahlalternative in Frage kommt. Zu Beginn des Studienunterbruchs pflegt Sandra Ott Vorstellungen zum Nutzen situierten Lernens anhand praktischer Aufgaben für ihren persönlichen Bildungsprozess. Deshalb beginnt sie eine Praktikumstätigkeit in einem Jugendheim. Ähnlich wie Ralf Rüegg lässt sie sich dabei durch ihre Lernvorstellungen und die damit verbundenen Interessen bei der Neugestaltung eines biografischen Entwurfs anleiten. Vergleichbar dazu probiert Laura Kern methodisch neue Formen des Unterrichtens mit den bezüglich der Lernvoraussetzungen heterogenen Kindern ihrer Primarschulklasse aus.

Das Abwägen geeigneter Handlungsmöglichkeiten bildet in der Regel nach dem Ausprobieren einen nächsten wesentlichen Schritt im Entscheidungsprozess. Es geht darum, eine Bilanz aus den hinzugewonnenen Wissensbeständen und Erfahrungen zu ziehen. Das Potential von Lernvorstellungen besteht in dieser Phase der Krisenbewältigung darin, einen Vergleichshorizont bereitzustellen, z. B. für die Überprüfung der Passung eigener Lernerwartungen mit den Lernformen einer Bildungseinrichtung, den Lehraktivitäten signifikanter Lehrpersonen oder dem Lernverhalten der Peers etc.

4.5.5 Individuelle Lernmuster und vielfältige Lernziele

Im Fallvergleich lässt sich erkennen, dass sich trotz individualisierter Lernbiografien die in der schulischen Laufbahn geformten Lernvorstellungen auffällig ähneln. Wie bei den Vorbildpersonen in den besuchten Bildungseinrichtungen sind die Vorstellungen der Gesprächspartnerinnen und -partner häufig durch lerntheoretische Ansätze der neuen Lernkultur inspiriert. Lernen gelingt demnach grundsätzlich in der Form des selbstständigen Lernens, ergänzt durch den Wissensaustausch im sozialen Diskurs. Spuren dieser Lernformen und der damit verbundenen Vorstellungen sind in den Interviews unschwer zu identifizieren. Aufgrund gesellschaftlich-struktureller Kontextfaktoren und individueller Besonderheiten ist die Gewichtung der bevorzugten Lernformen zwischen den Hochschullehrenden unterschiedlich, allerdings bleibt die herausragende Bedeutung der Vorstellungen zu den anderen Formen des Lernens, wie sie Ralf Rüegg bezeichnet, unübersehbar. Mit diesen Grundformen des Lernens werden vielfältige Ziele verfolgt: Ralf Rüegg strebt mit dem erfahrungsbasierten Lernen die Wissensaneignung im engagierten und partizipativen Diskurs an. Im Fall von Sandra Ott findet sich das Lernziel der Herstellung von Konsistenz im Rahmen biografischer Lernprozesse durch die Verbindung bestehender Wissensbestände mit neuen Handlungen und neuem Wissen, während bei Laura Kern ein wesentliches Ziel des Lernens darin besteht, die optimale Unterstützung der heterogenen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten der von ihr unterrichteten Schulkinder zu gewährleisten. In dieser Heterogenität biografischer Entwürfe spiegelt sich nicht zuletzt die Pluralisierung von Handlungsoptionen als ein charakteristisches Merkmal gesellschaftlicher Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse wider (Kluge und Kelle 2001). Unabhängig von der Verschiedenheit der Lebensabläufe stellt die Entwicklung von Lehr- und Lernvorstellungen während der schulischen Laufbahn einen wesentlichen Bestandteil der Selbstidentität von Hochschullehrenden dar.

5 Lerngeschichten des Lehrens an Hochschulen

Eine zentrale Erkenntnis der vorausgehend präsentierten Fallbeschreibungen besteht darin, dass die in der schulischen Laufbahn geformten individuellen Lernvorstellungen massgeblich durch die Lernformen der neuen Lernkultur geprägt sind, insbesondere durch Vorstellungen zur Nützlichkeit des autonomen oder selbstständigen Lernens – in der didaktischen Diskussion wird dieses wie in Kapitel 2 gezeigt häufig als selbstreguliertes Lernen adressiert – sowie durch das soziale Lernen, also dem Wissensaustausch im Kontext sozialer Interaktionen. Wie in den Fallbeschreibungen erläutert, werden Lernvorstellungen insbesondere in Lernkrisen des Lebensablaufs geformt. Diese wirken häufig als eine Art Scharnier in der Ausbildungsbiografie, in der sich die Entwicklungsrichtung individueller Vorstellungen grundlegend verändern kann. Die beschriebenen Fälle der Hochschullehrenden Ralf Rüegg, Sandra Ott und Laura Kern machen deutlich, dass ganz unterschiedliche Wege in die Lehre führen können, in deren Verlauf individuelle Lernvorstellungen mit vielfältigen Lernzielen in Verbindung gebracht werden.

Um die Bedeutung der Lehrvorstellungen und der damit verbundenen berufsbiografischen Erfahrungen in der Hochschullehre zu untersuchen, werden im nächsten Schritt zusätzlich zu den bisherigen die sechs weiteren erhobenen autobiografisch-narrativen Interviews in die Datenanalyse mittels der Grounded Theory einbezogen und alle Fälle miteinander verglichen. In den nächsten Abschnitten werden auf der Basis dieser Fallvergleiche die Ergebnisse der fortschreitenden Theorieentwicklung vom Zeitpunkt des Einstiegs in die Lehre bis in die Phase der alltäglichen Lehrpraxis hinein thematisiert. Es geht dabei einmal um die Analyse des Zusammenhangs zwischen individuellen Lehr- und Lernvorstellungen. Im Anschluss daran erfolgt eine ausführliche Darstellung der in den Interviews angetroffenen typischen Vorstellungen von Hochschullehrenden der FHNW, wie Lehren und Lernen funktioniert und am besten gelingen kann. Des weiteren findet sich in diesem Kapitel eine in den systematisch erhobenen Datenmaterialien verankerte Diskussion der Herausforderungen des Lehrens im Kontext der Lehrentwicklung nach Bologna⁵⁸, die nicht selten in einem signifikanten Widerspruch zu den Lehr- und Lernvorstellungen der interviewten Hochschullehrenden steht. Damit wird die nächste in dieser Arbeit formulierte Fragestellung in die Präsentation der Analyseergebnisse aufgenommen.

⁵⁸ Vgl. den Exkurs zum Bologna-Prozess in diesem Kapitel.

5.1 Von Lern- zu Lehrvorstellungen

Findet sich ein Zusammenhang zwischen den Lehr- und Lernvorstellungen von Hochschullehrenden, die sich im individuellen Lebensablauf ausgebildet haben? Ausgangspunkt der Theorieentwicklung des Lehrens an Hochschulen bildet die biografisch folgenreiche und nicht selten herausfordernde Phase des Einstiegs in die Lehre oder – angelehnt an einen von Laura Kern verwendeten Begriff – die Einsozialisierung in die Lehrtätigkeit. Diese erfolgt bei Hochschullehrenden in unterschiedlichen Abschnitten des Lebensablaufs. Bei manchen erstreckt sie sich über einen längeren Zeitraum und entlang variierender Handlungsentwürfe wie bei Laura Kern. Deren Weg führt sie über eine Vielzahl biografischer Stationspunkte an die Pädagogische Hochschule in Solothurn, während sie immer wieder zwischen der Rolle der Lehrenden im Unterricht mit Kindern und jener der Lernenden zur Aneignung neuen Methodenwissens u. a. wechselt. Dadurch gestaltet sich die Entwicklung ihrer Lernvorstellungen über weite Strecken parallel zur Entwicklung der Lehrvorstellungen und in kontinuierlicher Wechselwirkung.

Anders erfolgt der Einstieg bei Ralf Rüegg: Auch aufgrund biografischer Zufälligkeiten bekommt er unmittelbar nach Abschluss des Studiums eine Stelle an einer anderen Universität angeboten. Unter Zeitdruck entscheidet er sich ohne langes Abwägen möglicher Handlungsalternativen für die Annahme der Stelle als Dozent. Obwohl in der Form unterschiedlich, wird in beiden Fällen der Beginn der Lehrtätigkeit als bedeutender und teilweise auch verunsichernder Schritt erlebt oder – wie es Ralf Rüegg ausdrückt – als ein tendenziell schockierender „Rollenwechsel“.

Ralf Rüegg: „Als Dozent im ersten Semester, also als klassischer Dozent in der Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter, fand ich interessant: Ich kam direkt an die Hochschule, zwei Wochen später musste ich Prüfungen abnehmen. Ich hatte meine gerade irgendwie zwei Monate vorher abgeschlossen, und dann sass ich schon auf der anderen Seite. Das war für mich sehr befremdlich, weil ich dachte: Mon dieu, also (lacht) [...]. Und das war für mich so: Schluck noch mal! So holla, jetzt ist hier, also, da ist mir dieser Rollenwechsel ganz klar geworden.“

Kurz nach dem Abschluss des Studiums findet sich Ralf Rüegg an der neuen Universität wieder. Es gilt, Lerninhalte auszuwählen, Lehrveranstaltungen zu leiten und bereits auch Prüfungen abzunehmen. Aufgrund des hohen Zeitdrucks orientiert er sich als Dozent an den eigenen Lernvorstellungen und verwendet diese als Vorlage sowie biografische Ressource (vgl. Bartmann 2007; Hoerning 1987a, 1989, 1995b) für die Übernahme und Gestaltung der neuen Rolle. Dabei wird ihm der damit verbundene Wechsel deutlich bewusst: Als Studierender

erlebte er nur zu oft, wie seine Beiträge in den Lehrveranstaltungen keine besondere Beachtung fanden. Er war einer unter vielen, und die dadurch bedingte Anonymität spürbar. Anders gestalten sich die Lehrerfahrungen an der Universität, denn die Studierenden nehmen Ralf Rüeeggs Lerninputs ernst: „Das habe ich dann gesehen und wurde mir dieser neuen Verantwortung bewusst, [...] in der anderen Rolle. Man sagt etwas, ist einer unter vielen. Und jetzt plötzlich: Ich sage, das ist wichtig, und dann wird das von dreissig Leuten notiert.“ Es sind solche Momente, in denen Ralf Rüeegg durch die Wertschätzung der Studierenden eine ausgeprägte Freude an der Lehrtätigkeit entwickelt. Gleichzeitig wird er sich allerdings auch der neuen Verantwortung als Lehrender bewusst: Welche Themen er einbringt, was er den Studierenden erzählt, ist von Bedeutung, denn seine Beiträge werden ernst genommen. Dieses Verantwortungsgefühl bildet von da an einen wesentlichen Bestandteil seiner sich im Alltag der Lehrtätigkeit formenden Lehrvorstellungen. Ein Datenbeispiel, wie die eigene Lehrtätigkeit durch frühere Lernerfahrungen mitbestimmt wird, findet sich ebenfalls bei Ralf Rüeegg: „Selbstverständlich aufgrund meiner Erfahrung als Schüler am privaten Gymnasium wollte ich besondere Seminare machen, andere. Also bei mir macht man im Normalfall keine Hausarbeit und kein Referat. Die klassischen Formen des Leistungsnachweises in der Hochschullehre sind bei mir nicht zulässig.“ Neue Lernformen wie das Lernen im sozialen Austausch beeinflussten Ralf Rüeeggs Ausbildungsbiografie besonders in der am Gymnasium in Steinhölz verbrachten Zeit. Die damit verbundenen Lernerfahrungen prägten seine Lernvorstellungen und die Entwicklung seiner Lehrvorstellungen schliesst daran an: Er will in der Lehre das weiterführen, was er am Gymnasium gelernt hat. Dieser biografische Anschluss ist gewollt und drückt sich in dem Wunsch aus, keine klassischen, sondern „besondere Seminare“ durchzuführen.

Im Lebensablauf von Laura Kern bildeten sich, wie in der Fallbeschreibung gezeigt, Lernvorstellungen zur Nützlichkeit des selbstständigen Lernens aus, um die jeweiligen Aufgaben ihres aktuellen biografischen Handlungsentwurfs zu bewältigen. Daran anknüpfend setzt sich die Informantin in der Lehre das Ziel, Studierende auf deren Lernweg zu begleiten und möglichst gut zu unterstützen: „Die sind ja auch Zehnkämpferinnen und kämpfen da auf allen Seiten und müssen ihre Modulleistungen machen. Das ist so ein wenig mein Bild halt eben, das ist mir nachher geblieben, wirklich ihnen möglichst viel an Unterstützung zu geben [...]. So definiere ich das, weil ich das einfach so habe erlebt.“ Wie Laura Kern sich als Lehrende sieht, führt sie auf das eigene Lernmuster zurück. Sie ist überzeugt, dass Lernen am besten als aktiver und selbstständiger Prozess funktioniert. Ein solches Lernen findet manchmal in

Lehrveranstaltungen statt, häufiger erfolgt es jedoch in Lernräumen ausserhalb der Bildungseinrichtungen: „Das ist natürlich jetzt sehr stark biografisch überformt, durch meine eigentliche Lerngeschichte [...]. Ich habe nicht das Gefühl, dass in diesen vier Wänden drin und dem Setting das Lernen stattfindet. Eigentlich finde ich, braucht es das gar nicht. Aber es ist jetzt halt.“ Meistens lernen Studierende nach Laura Kern einfach an den Orten, an denen sie sich gerade befinden: zuhause in der Küche mit farbigen Zettelchen, die sie an den Kühlschrank heften, oder online auf einer Lernplattform im Austausch mit anderen Personen. Diese Beobachtung verweist nicht zuletzt auf die besondere Bedeutung des Konzepts des informellen Lernens (Overwien 2005) in der neuen Lernkultur.

Wie die präsentierten Beispiele verdeutlichen, werden Lehr- und Lernvorstellungen in Übereinstimmung mit Reusser und Pauli (2014) durch die Lernerfahrungen der schulischen Laufbahn geprägt. Beim Wechsel in die Lehre nutzen die Hochschullehrenden ihre Vorstellungen immer wieder als Ausgangspunkt und biografisches Potential für die Gestaltung der eigenen Lehrtätigkeit. Wissensentwicklung wird, wie von Hoerning (1987b) beschrieben, stets auch durch die Vergangenheit beeinflusst: Lehrvorstellungsentwicklung schliesst an bestehende Lernvorstellungen an und verbindet sich mit existierenden Wissensbeständen. Jede Handlungsorientierung wird sowohl durch Merkmale der bisherigen Lernbiografie wie auch der aktuellen Situation beeinflusst (ebd. 1987b), weshalb sich grundsätzlich ein struktureller Zusammenhang zwischen der Entwicklung individueller Lehr- und Lernvorstellungen vermuten lässt.

5.2 Wie Lehren und Lernen gelingen kann und weshalb

Das Lernen in der neuen Lernkultur ist durch eine Vielfalt von Formen wie das informelle oder das situierte und problemzentrierte Lernen charakterisiert (Sacher 2009; Terhart 2005, 2009). Lernprozesse lassen sich dabei anhand der Intensität der Interaktionen zwischen den Lehrenden und Lernenden unterscheiden: Nach den konstruktivistischen Lernansätzen (vgl. Glasersfeld 1992b, 1995) kann Wissensbildung sowohl durch das Individuum selbst wie auch mittels sozialer Interaktionen erfolgen. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, das sich aus den Interviews ableiten lässt, bezieht sich auf die Frage nach den für die Wissensaneignung zentralen Lernaktivitäten: Handelt es sich bei diesen um ein Lernen durch Rezeption von präsentierten Wissensinhalten, vereinfacht ausgedrückt um die einseitige Wissensübertragung von den Lehrenden auf die Lernenden? Oder steht beim Lernen die aktive Wissensaneignung im Vordergrund, sei es in der Form des bis zu einem gewissen Grad begleiteten selbstständigen

Tab. 2: Grundformen des Lehrens an Hochschulen

	<i>Individuelle Lernprozesse als primäre Lernaktivität</i>	<i>Soziale Interaktionen als primäre Lernaktivität</i>
<i>Wissen übernehmen (Rezipieren) als Lernziel</i>	Klassische Lehre	
<i>Aktive Wissensaneignung als Lernziel</i>	Begleitung des selbstständigen Lernens	Soziale Lehre

gen Lernens oder des Lernens im sozialen Diskurs? Diesen Überlegungen folgend lassen sich in den Interviews aufgrund der mit dem Lernen verbundenen primären Aktivitäten die drei in Tabelle 2 wiedergegebenen Grundformen des Lehrens unterscheiden: die klassische Lehre, die Begleitung des selbstständigen Lernens sowie das soziale Lehren. In der klassischen Lehrform finden sich individuelle Lernaktivitäten, für die eine Wissensübernahme mittels Rezeption der durch die Lehrenden präsentierten Lerninhalte typisch ist. Kurz: Die Lernenden sitzen gemütlich in ihren Stühlen, sie sehen und hören zu, was die vorne stehende Person von sich gibt. Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird die Möglichkeit der Wissensvermittlung in dieser Form grundsätzlich bezweifelt. Bei den Formen der aktiven Wissensaneignung lässt sich unterscheiden, ob diese vorrangig selbstständig durch individuelle Lernprozesse erfolgt oder im sozialen Diskurs zwischen den Lehrenden und Lernenden.

Sebastian Paulsen thematisiert in der Haupterzählung die Notwendigkeit der aktiven Wissensaneignung. Nur in dieser Form lässt sich ein hochwertiges Lehren und Lernen sicherstellen, ein wesentliches Ziel der Lehrentwicklung im Bologna-Prozess: „Eine hohe Qualität, das war ein Ziel von Bologna.“ Eine Ursache dieser Notwendigkeit erkennt Sebastian Paulsen im erreichten Wissensniveau des wissenschaftlichen Bereichs, denn komplexe Lerninhalte erfordern entsprechende Lernformen.

Sebastian Paulsen: „Auf der Hochschulebene geht es letzten Endes um Wissenschaft und wissenschaftliche Inhalte [...]. Diese Form von Wissen lässt sich nicht einfach durch Rezeption erwerben, sondern dafür braucht es eine Aneignung, und die Aneignung muss aktiv sein [...]. Wenn man auf dem Niveau, auf dem die menschliche Wissensmenge und auch Qualität angekommen ist, wenn man das nachvollziehen will, dann reicht es nicht, das zu rezipieren. Und möglicherweise in einem vorgestrickten Manuskript sich kurz auf irgendeine Prüfung hin reinzuziehen, dann hat man nichts kapiert. Das hat keine Qualität, und geschweige denn autonom zu denken, das ist noch mal eine

Tab. 3: Thematisierung der Grundformen des Lehrens in den Interviews

	<i>Klassische Lehre</i>	<i>Begleitung des selbstständigen Lernens</i>	<i>Soziale Lehre</i>
Walter Foster	●		●
Bernd Ries		●	●
Sandra Ott	●		●
Sebastian Paulsen		●	●
Günter Untersand		●	●
Ralf Rüegg		●	●
Laura Kern		●	●
Hilda Seifert		●	●
Fiona Dudtli		●	●

Erstrangige (●) und zweitrangige (●) thematische Gewichtung der Lehrformen in den Interviews

ganz andere Geschichte. Aber selbst vom reinen Inhalt her, ist das bei weitem qualitätsmässig entfernt.“

Die Aneignung von Wissen auf hohem Niveau kann Sebastian Paulsen zufolge nicht allein durch das Lesen von Manuskripten oder das Zuhören in Vorlesungen erfolgen. Die Qualität eines solchen Lernens wäre unzureichend. Um anspruchsvolle Zusammenhänge nachvollziehen zu können, müssen Studierende aktiv lernen und sich dabei immer auch ein Stück weit auf die Auseinandersetzung mit Lehrenden einlassen, die in einem bestimmten Themenfeld bereits über viel Erfahrung und einen soliden Wissensfundus verfügen.

Bei den Hochschullehrenden findet sich, wie in Tabelle 3 dargestellt, eine unterschiedliche Gewichtung der Grundformen des Lehrens, d. h. diese werden in den Gesprächen verschieden thematisiert. Nach den Lehrvorstellungen von Sebastian Paulsen ist die Begleitung des selbstständigen Lernens, ergänzt durch soziales Lernen im Diskurs, am besten geeignet für die Aneignung anspruchsvollen Wissens. Mit dieser Vorstellung steht er unter den Lehrenden nicht allein: Eine ähnliche Haltung findet sich bei Bernd Ries, Laura Kern, Hilda Seifert und Fiona Dudtli. Bei Walter Foster, Günter Untersand und Ralf Rüegg stehen die sozialen Lernprozesse im Vordergrund, während sich eine ausgesprochene Bevorzugung klassischer Lehrformen einzig im Fall von Sandra Ott ausdrückt. Nicht immer können Lehrende allerdings jene For-

men wählen, die ihren Lehrvorstellungen am nächsten kommen. Neben den eigenen Lehrvorstellungen sind auch die Struktur des Lehrplans von Bedeutung oder die Setzungen zu den an einer Bildungsrichtung bevorzugten Lehrformen. Auch die Lernerwartungen der Studierenden können die Möglichkeiten der Lehrtätigkeit beeinflussen. Nicht selten findet sich in den Erzählungen eine Mischung unterschiedlicher Lehrformen: So kombiniert Sandra Ott zusammen mit einer Kollegin, die „sehr viel stärker auch auf diskursive, partizipative Anteile setzt“, bei der „Neukonstruktion“ einer Lehrveranstaltung Elemente der klassischen mit solchen der sozialen Lehre.

5.2.1 Lehrvorstellungen des klassischen Lehrens

Die Offenheit für bestimmte Lehrformen ist Friedrich und Mandl (1997) zufolge abhängig von den individuellen Vorstellungen der Lehrenden zum Lernen. Damit rückt folgende Frage in den Vordergrund: Wie denken Lehrende, dass Lernen gelingen kann? In Sandra Otts Fall stammt eine der Bedingungen ihrer Lernvorstellungen aus der Einsozialisierung als Lernende während des Studiums, die im Kontext der klassischen Lehre erfolgte: „Ich bin so klassisch eigentlich von meiner Biografie her bisher stärker auf Frontalunterricht orientiert. Ich mache auch noch relativ viel mit Frontalunterricht [...]. Ich bin vielleicht auch so sozialisiert worden, irgendwie an der Uni.“ Ihre Vorstellungen zur Nützlichkeit des Frontalunterrichts führt Sandra Ott auf biografische Erfahrungen während der schulischen Laufbahn zurück, und sie ist überzeugt, dass diese in ihrer Lehrtätigkeit weiterhin wirksam sind. Mit den Begriffen der klassischen Lehre und des Frontalunterrichts stellt die Informantin zwei wesentliche Kategorien des Lehrens und Lernens als natürliche Kodes⁵⁹ (Strauss und Corbin 1996) zur Verfügung. Wie sich Tabelle 4 entnehmen lässt, findet sich im Fall von Sandra Ott ein Indikator für die Vorstellung und das Konzept, dass Lernen als *Wissensvermittlung durch klassische Lehre* gelingen kann.

⁵⁹ Strauss (1994, S. 64–65) unterscheidet zwischen natürlichen und soziologisch konstruierten Kodes: „Es gibt zwei Typen von Kategorien’ – die soziologischen Konstrukte und die natürlichen Kodes. Letzterer ‚sind geradezu der Terminologie des Forschungsfeldes entnommen oder daraus abgeleitet: in der Hauptsache die Begriffe, die Handelnden in diesem Bereich verwenden’ [...]. Soziologische Konstrukte sind andererseits Kodes, die der Soziologe formuliert [...] Diese Konstrukte basieren auf einer Kombination aus dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes. Folglich können sie der Analyse mehr soziologische (sozialwissenschaftliche) Bedeutung geben als natürliche Kodes. Sie vergrößern auch die Reichweite einer Theorie, indem sie über lokale Sinndeutungen von Daten hinausgehen zu allgemeineren Problemen der Sozialwissenschaft. Analytisch gesehen sind sie wertvoll, weil sie klar und systematisch konstruiert sind.“

Tab. 4: Lernen als Wissensvermittlung durch klassische Lehre

Hochschullehrende	Indikator des Konzepts
Sandra Ott	„Wenn ich die Inhalte den Studierenden wirklich näher bringen kann, dann gibt es wichtige Momente in Lehrveranstaltungen, in denen wie so ein <i>Funken rüberspringen</i> kann, und der <i>findet schon auch eben frontal statt</i> . Daraus entstehen dann vielleicht auch Diskussionen, aber dass sie doch einmal von mir hören, was ich eigentlich als wichtig erachte, und versuche, irgendwo weite Bezüge herzustellen.“

Als Teil der persönlichen Lernbiografie prägt die Einsozialisierung in das Lernen die individuellen Lernvorstellungen und ist damit im Übergang vom Lernen zum Lehren wegweisend für die Vorstellungsentwicklung. Die mit der Lehre verbundenen Ziele werden auf der einen Seite durch die Überzeugungen der Lehrenden geprägt, auf der anderen Seite sind auch strukturelle Merkmale wie die Gruppengröße einer Lehrveranstaltung oder der Lehrplan der Bildungseinrichtungen von Bedeutung.

Im Kontext der klassischen Lehre stellt Wissensvermittlung, wie in Abbildung 17 dargestellt, ein wesentliches Lehrziel dar. Für die Wahl der eingesetzten Methode zur Umsetzung dieses Ziels sind darüber hinaus Eigenschaften der Lehrenden wie die Lehrerfahrung oder die verfügbaren Methodenkenntnisse einflussreich. Tendenziell haben in der klassischen Lehrform die Eigenschaften der Studierenden wie die heterogenen Lernvoraussetzungen und -erwartungen einen eher geringen Stellenwert bei der Gestaltung der Lehre. Als Methode wird häufig der Frontalunterricht gewählt mit den typischen Lehraktivitäten der Aufbereitung relevanter Wissensinhalte sowie der Artikulation dieses Wissens als Lerninput. Manche Lehrende beobachten und beurteilen selbst die Qualität der eigenen Lehre, um diese nach Bedarf weiterzuentwickeln. Zu den wesentlichen Lernaktivitäten der Studierenden zählen im Frontalunterricht das Zusehen und Zuhören, während die Lehrenden vorne stehen und erklären, was wichtig und richtig ist. Gelingt die Präsentation der Lerninhalte in dieser Form, kann es zu Erkenntnismomenten einer erfolgreichen Wissensübernahme kommen. Durch das Erreichen der gesetzten Ziele wird die Lehrtätigkeit als etwas Positives erlebt und der wahrgenommene Lehrerfolg kann in der Konsequenz zu einer Stärkung der Vorstellungen zur Eignung der klassischen Lehrform beitragen.

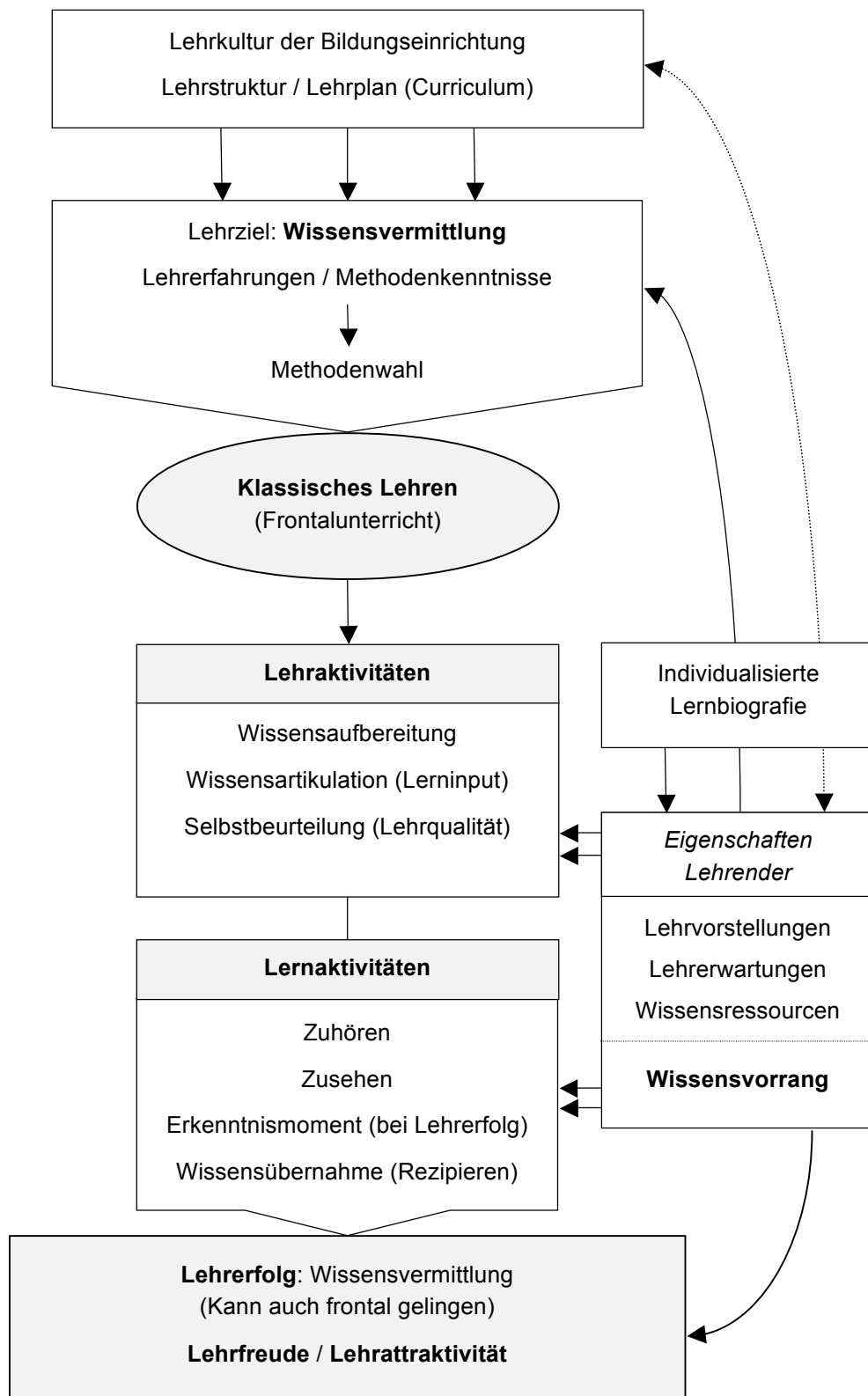


Abb. 17: Einfaches Handlungsmodell des klassischen Lehrens

Klassische Lehre als Präsentation vor Publikum (Walter Foster)

Datenbeispiele zur gelingenden Verwendung klassischer Lehre sind in den Interviews nicht breit gestreut. Häufiger sind Erzählungen zu den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung eigener Lehrvorstellungen. Doch beim genauen Hinsehen lassen sich einige Beispiele finden: Walter Foster verwendet Methoden der klassischen Lehre wie das Präsentieren vor Publikum: „Ich mache selber eine halbstündige Show, unterteilt in eine Viertelstunde vorbereitete Präsentation, eine Viertelstunde Diskussion mit ihnen, in der ich den thematischen Anstoss aber auch gebe. Das ist zugleich eine Art Modell für das, was sie am eigenen Abschlusstag können müssen. In dem Sinn gebe ich Modell, kündige das entsprechend auch an.“ Der klassische Teil ist in Walter Fosters Lehrveranstaltung kurz gehalten, danach wechselt der Informant zur Form des sozialen Lehrens im Diskurs. Das Lernziel der Präsentation wird den Teilnehmenden im Voraus mitgeteilt, wodurch sich für alle ein vergleichbarer Leistungsdruck ergibt: Was sie an diesem Tag lernen, stellt eine Anforderung für den Abschluss der Veranstaltung dar. Eine solche Gleichbehandlung der Lernenden ist ein typisches Merkmal der klassischen Lehrform.

Zu den Lehraktivitäten zählt die Wissensvermittlung durch den Lehrenden. Von den Teilnehmenden werden keine weiteren Aktivitäten erwartet, als gut zuzuhören und zuzusehen sowie den Inhalt der Präsentation aufzunehmen: „Ich sage ihnen: Sie dürfen jetzt auch einfach ablegen, sich gemütlich in den Stuhl reinsetzen, sich ganz auf hören und sehen konzentrieren.“ In der Methodenwahl drückt sich die Vorstellung aus, dass die Wissensübertragung auf die Teilnehmenden in dieser Form gelingen kann. Bemerkenswert ist auch im Fall von Walter Foster, dass er den Einsatz klassischer Methoden immer wieder gezielt mit jenen des sozialen Lehrens kombiniert: „Nachher tun wir die Ebene wechseln und quasi darüber nachdenken [...]. Sie geben mir auch Feedback, und ich hole ein, wie das auf sie gewirkt hat, ob sie es ähnlich machen würden oder was anders.“

Erkenntnismomente während des Frontalunterrichts (Sandra Ott)

Einsozialisiert in das Lernen an der Universität schliesst Sandra Ott mit der eigenen Lehrtätigkeit an die Lernerfahrungen in Veranstaltungen der klassischen Lehre an. Dabei greift sie häufig auf die Methode des Frontalunterrichts zurück, denn sie ist überzeugt, dass Wissensvermittlung auch mittels dieser Technik erfolgen kann. Damit liefert Sandra Ott einen Beleg für den vermuteten Zusammenhang zwischen individuellen Lernbiografien und der bevorzugten Lehrform einer Person. Die Lehraktivitäten während des Frontalunterrichts umfassen bei

ihr das Zusammenfassen der relevanten Themen und die Artikulation des herausgearbeiteten Wissens. Nach der Selbsteinschätzung der Informantin gelingt ihr dies nicht immer optimal, doch sie hat den Eindruck, dass sich ihre Fähigkeiten durch die gesammelten Erfahrungen verbessert haben: „Ich bin so, sagen wir, in der Erbringung von Lehrleistungen schwankt das bei mir ein bisschen, habe ich das Gefühl, so sich zu artikulieren und die Positionen auf den Punkt zu bringen, die Messages versuchen rüberzubringen zu den Studierenden, die mir am Herzen liegen [...]. Obwohl ich das Gefühl habe, in den letzten Jahren hat sich eine gewisse Stabilisierung eingestellt, so dass es mir besser gelingt, eigentlich das rüberzubringen, das ich für wirklich als wichtig erachte.“ Demzufolge nutzt sie die Lehrtätigkeit auch als „Lerngebiet“ für die Verbesserung ihrer „Lehrleistungen“. Sie wechselt dabei immer wieder zwischen der Rolle der Lehrenden und jener der Lernenden hin und her. Gelingt die Artikulation der wesentlichen Themen in geeigneter Form, können sich „wichtige Momente“ der Übertragung von Wissen auf die Studierenden ergeben. Das Phänomen der Methodenkombination lässt sich auch im Fall von Sandra Ott beobachten, wenn sie berichtet: „Im Sinne, dass dann auch vielleicht Diskussionen daraus entstehen.“

5.2.2 Lehrvorstellungen der Begleitung selbstständigen Lernens

Die Kombination klassischer Lehre und alternativer Lehrformen bewährt sich bei Sandra Ott und Walter Foster für die Umsetzung von deren Lehrzielen in der Hochschullehre. Andere Lehrende sind im Vergleich deutlich kritischer. Hilda Seifert äussert sich zum Frontalunterricht eher ablehnend: „Also das nicht, um Gottes Willen, also nichts Frontales oder so. Also das vermeide ich, so weit wie es geht.“ Wie erwähnt bevorzugt eine Mehrheit der Lehrenden andere Lehrformen: Indikatoren der Vorstellung, dass Lernen als *Wissensproduktion durch die Begleitung des selbstständigen Lernens* funktionieren kann, finden sich in Tabelle 5 bei Sebastian Paulsen sowie Laura Kern.

Auch bei dieser Grundform der Lehre beeinflussen äussere Faktoren wie die Lehrstruktur einer Bildungseinrichtung oder der Lehrplan die Methodenwahl. Neben diesen wird der Entscheidungsprozess, vergleichbar mit der klassischen Lehre, durch die Vorstellungen und Erfahrungen der Lehrenden mitbestimmt. Typische Aktivitäten der Begleitung selbstständigen Lernens umfassen die Bereitstellung von Lerninhalten, die basierend auf dem Wissensvorsprung der Lehrenden zusammengestellt werden. Auch die Wahrnehmung und Unterstützung individueller Lernbedürfnisse, die Einschätzung der erzielten Lernleistungen sowie Rückmeldungen zu Lernfortschritten und Lernresultaten zählen zu den damit einhergehenden Aufga-

Tab. 5: Lernen als Wissensproduktion durch die Begleitung selbstständigen Lernens

Hochschullehrende	Indikatoren des Konzepts
Sebastian Paulsen	„Freiheit heisst an der Stelle halt eben genau das, den Studierenden die Möglichkeit zu lassen, ihren eigenen Lösungsweg zu finden, und <i>sich da auch selber auf die Suche zu machen</i> , ein Stück weit <i>begleitet</i> natürlich, aber letzten Endes halt frei. Und von der Sorte gibt es eben wenig.“
Laura Kern	„Meine Aufgabe ist nachher, so definiere ich mich in der Lehre, die ja nicht mein Steckenpferd ist in dem Sinn, aber halt Settings zu entwickeln, die ihnen das ermöglichen: Wirklich in einem Höchstmass <i>eigenverantwortlich zu lernen</i> , aber nachher <i>mit einem höchsten Support</i> . Halt auch individuell, wenn sie etwas brauchen, springen, rennen, wirklich auch abends, wenn es sein muss, zwischen elf und zwölf noch eine Antwort schreiben. Aber mir ist schon bewusst, dass wahrscheinlich nicht jeder so lehrt.“

ben. Nicht immer passen die Lernerwartungen und das dadurch bedingte Lernengagement der Studierenden zu den hohen Anforderungen des selbstständigen Lernens. Manchmal ist es deshalb nötig, den Studierenden die damit verbundenen Ziele in der Anfangsphase einer Lehrveranstaltung zu verdeutlichen.

Beim selbstständigen Lernen erhalten die Studierenden, wie sich der Abbildung 18 entnehmen lässt, grundsätzlich die Möglichkeit, frei nach eigenen Lösungswegen zu suchen, eigene Positionen zu formulieren und diese in der Auseinandersetzung mit anderen Personen weiterzuentwickeln sowie zu festigen. Aufgrund der hohen Anforderungen dieser Lehrform ist der angestrebte Lernerfolg nicht automatisch gesichert. Gelingt es, die Bedeutung des selbstständigen Lernens trotz des damit verbundenen hohen Lernaufwands plausibel zu machen und das nötige Lernengagement anzuregen, dann kann das Lernen produktiv werden und zur Entwicklung sowie Aneignung neuen Wissens führen. Selbstständiges Lernen in dieser konstruktivistisch inspirierten Form erfordert von allen Beteiligten eine besonders grosse Offenheit für neues Wissen sowie die Akzeptanz geeigneter Lehr- und Lernmethoden. Kommt der Lernprozess wie gewünscht in Gang, sind die erzielten Lernresultate nach Sebastian Paulsen „in aller Regel sehr gut“, und dies kann sich positiv auf die Attraktivität der Lehre auswirken. Erfolgreiche Erfahrungen mit der Begleitung des selbstständigen Lernens können wie

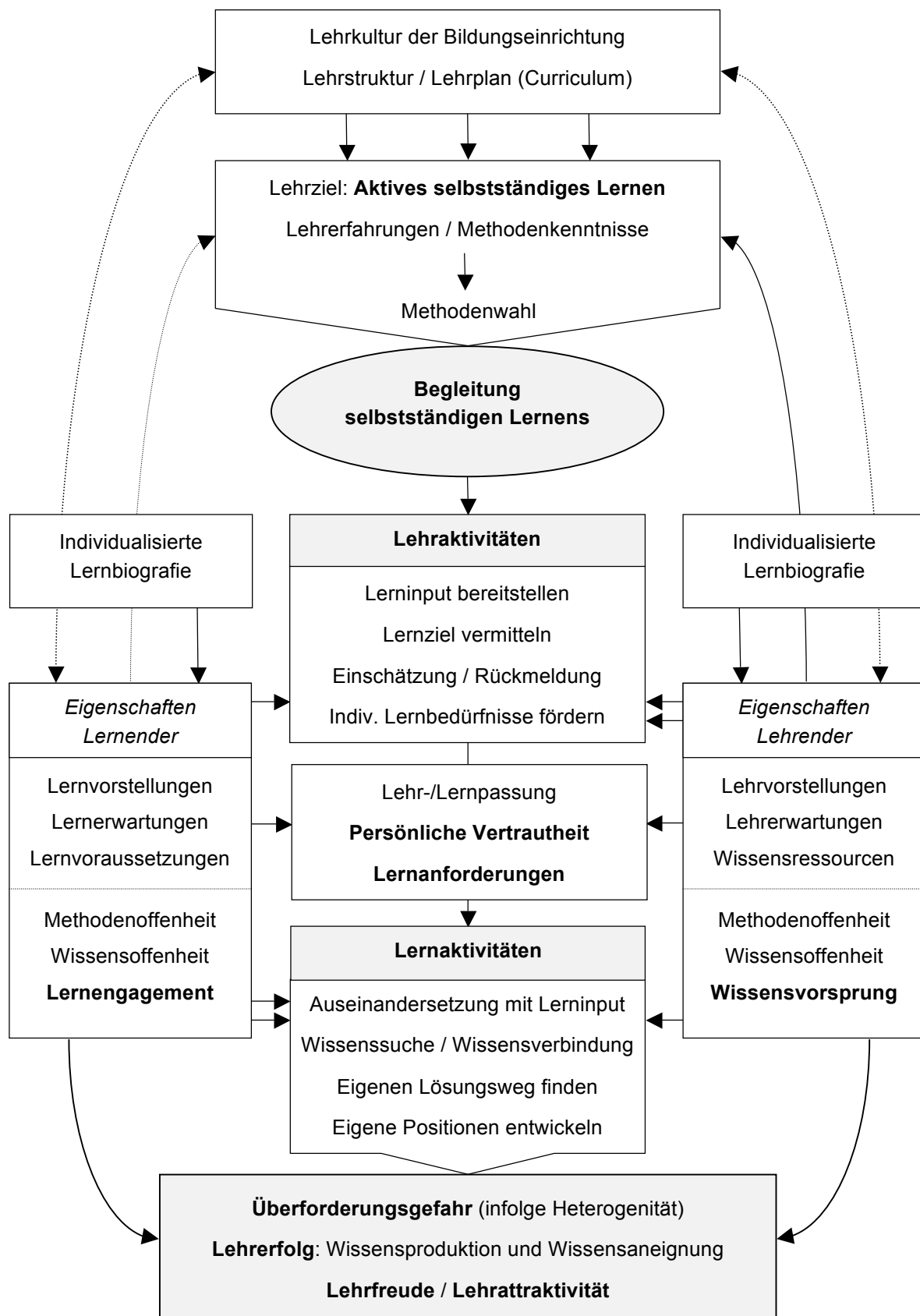


Abb. 18: Handlungsmodell der Begleitung selbstständigen Lernens

im Fall der klassischen Lehre zu einer Stärkung der Vorstellungen zum Nutzen dieser Lehrform beitragen.

Begleitung des freien und aktiven Lernens (Sebastian Paulsen)

Sebastian Paulsen meint, dass die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess dazu führte, dass sich die Anteile des freien und aktiven Lernens in vielen Lehrveranstaltungen drastisch reduzierten. Statt Möglichkeiten des selbstständigen Lernens beobachtet er immer häufiger „auf der einen Seite die Steigerung von Kontrolle und auf der anderen Seite, dass Freiheit abnimmt“. Die Förderung des selbstständigen Lernens ist ihm deshalb bei der Gestaltung der Lehre ein besonderes Anliegen, auch weil freies und aktives Lernen nach seinen Vorstellungen für eine qualitativ hochstehende Lehre unverzichtbar ist: „Ein Ziel war es, wieder so etwas Ähnliches möglich zu machen, wie das, was wir unter Studieren verstehen [...]. Also, dass Studierende relativ viel Raum bekommen. Zwar strukturiert jetzt in dem Fall durch eine Aufgabenstellung, aber dann doch relativ frei sind, die Aufgabe zu bearbeiten. Und eine Relation zu Wissen [herstellen], das sie in anderen Modulen kennen gelernt haben. Dass sie im Laufe des Moduls dann damit arbeiten, weil sie denken, das ist wichtig, um die Aufgabe zu bewältigen, da aber sehr frei sind.“

Ein solches Lernen ist anspruchsvoll und stellt für viele Studierende eine Herausforderung dar, denn ihre Einsozialisierung in das Lernen an der Hochschule passt nicht immer zu den Anforderungen des selbstständigen Lernens. Da auch die Lerninhalte auf Hochschulniveau anspruchsvoll sind, ist der Lehrerfolg nicht automatisch gesichert. Eine wesentliche Aufgabe als Lehrender besteht deshalb darin, den Studierenden die Ziele des Lernens zu verdeutlichen und ihnen zu den erforderlichen Lernfähigkeiten sowie zum nötigen Lernengagement zu verhelfen. Gelingt es, diese Voraussetzungen für ein erfolgreiches selbstständiges Lernen zu schaffen, bereitet Sebastian Paulsen die Begleitung der Studierenden in dieser Form viel Freude.

Sebastian Paulsen: „Einfach vom Erleben macht es zum einen erst mal Spass (lacht), das macht einfach Spass mit diesen jungen Leuten, sie zu begleiten, in einem herausfordernden Prozess, der für viele auch deshalb schon herausfordernd ist, weil er nicht den Gewohnheiten entspricht, wie sie hier sozialisiert sind, und dann ist es inhaltlich auch noch anspruchsvoll. Auf jeden Fall, das macht mir persönlich extrem Spass, auch zu sehen, was für Ergebnisse die dann erzielen, was ja auch nicht unbedingt sicher war von Anfang an, dass bei den Studierenden dann auch tatsächlich so was ausgelöst, dass sie sich eben engagieren, dass sie eigentlich über die Zeit, die sie in ECTS-

Punkten⁶⁰ dafür kriegen, hinaus arbeiten. All das findet statt. Sicher nicht bei allen Studierenden, aber bei vielen, und die Ergebnisse, also rein das, was sie als Produkte abliefern, die Leistungsnachweise sind also in aller Regel sehr gut.“

Selbstbild als Ermöglicherin des selbstständigen Lernens (Laura Kern)

Laura Kern definiert ihre Rolle als Lehrende aufgrund ihres Selbstbildes als Ermöglicherin des selbstständigen Lernens: „Das ist nachher so ein wenig mein Bild [...], denen möglichst viel an Unterstützung, aber gleich ganz viel halt hineingeben von den Konzepten, Theorien, das finde ich sehr faszinierend, das hat mir ja im Studium wirklich geholfen, auch für die Praxis, das will ich ihnen wirklich auch mitgeben, sie aber nachher schon wie befähigen.“ Die von Laura Kern begleiteten Studierenden sind selbstständig Lernende, die nicht ausschliesslich im Präsenzunterricht lernen, sondern überall sowie unabhängig von Zeit und Ort, und die hohe Lernanforderungen erfüllen müssen. Zu den vorrangigen Zielen der Lehre zählt Laura Kern deshalb die kompromisslose Unterstützung der individuellen Lernprozesse der Studierenden. Sie möchte ihnen Konzepte und Theoriewissen auf den Weg geben, die sich während der Ausbildung sowie der späteren Tätigkeit als Primarlehrerin bei ihr bewährt haben. Dadurch versucht sie, die Studierenden möglichst gut auf ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrpersonen vorzubereiten.

Die Gesprächspartnerin ist davon überzeugt, dass ein fundiertes Theoriewissen notwendig und nützlich für die Lehrtätigkeit ist. Allerdings zeigen Studierende selten ein ausgeprägtes Interesse an Theoriewissen. Weil sie jedoch gut vertraut mit Laura Kern sind, haben deren Wissensfundus und umfangreiches Methodenwissen eine hohe Glaubwürdigkeit. Dadurch führt das fehlende Interesse an den theoretischen Lerninhalten nicht zu einem fehlenden Lernengagement und allenfalls zur Entfaltung einer Lernkrise. Die Lernmotivation der Studierenden passt zu den Lehrvorstellungen der Informantin, weshalb diese die Lehre in dieser Form als sehr attraktiv erlebt: Sie hat Freude an der Entwicklung geeigneter Lernsettings zur Unterstützung des selbstständigen Lernens und an der Aufarbeitung des erforderlichen Theoriewissens für die angehenden Lehrpersonen. Diese Aufgaben ihrer Tätigkeit bezeichnet sie als ausgesprochen faszinierend.

⁶⁰ ECTS: European Credit-Transfer-System (Bologna-Konferenz in Berlin 2003).

Tab. 6: Lernen als Wissensaneignung im sozialen Diskurs

Hochschullehrende	Indikatoren des Konzepts
Walter Foster	„Insbesondere setze ich darauf, dass ein Teil von meinem Thema, dass ich selber weiss, dass es nicht eine Antwort darauf gibt, sondern dass es <i>gute und treue Debatten</i> darum gibt, oder unterschiedliche Haltungen, dass ich so etwas aufspare und nicht schon in meinen Speech hinein bringe, sondern bewusst [...] als Anstoss zur <i>Debatte</i> , nachdem das ich meine Sachen dargelegt habe [...] Mit dem mache ich gute Erfahrungen. Klar kann es dann sein, dass niemand etwas sagen will oder eine Meinung hat.“
Sebastian Paulsen	„Auf der Ebene von Lehre, da geht es einfach nicht nur um Wissen vermitteln sondern um <i>diskursive Prozesse des Wissensaneignens</i> , die in Grossgruppenveranstaltungen einfach nicht funktionieren können. Also weder subjektiv, wie man es wahrnimmt, noch objektiv. Alle Studien, die ich kenne, zeigen das eigentlich, dass das nicht möglich ist.“
Günter Untersand	„Lehre ist immer eine <i>Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden</i> . Wenn ich merke, die Interaktion fängt an, die erwarteten Ergebnisse zu zeigen, ist das sehr bestätigend.“

5.2.3 Lehrvorstellungen des sozialen Lehrens

Gemäss Tabelle 6 finden sich Indikatoren der Vorstellung, dass Lernen am besten in der Form der *Wissensaneignung im sozialen Diskurs* funktioniert, bei Walter Forster, Sebastian Paulsen sowie Günter Untersand. Vergleichbar mit der Begleitung des selbstständigen Lernens stehen auch beim sozialen Lehren, wie in Abbildung 19 dargestellt, die Lernprozesse der Studierenden im Mittelpunkt des Lehr- und Lerngeschehens. Beim sozialen Lernen verschwimmen die Grenzen zwischen den Rollen der Lehrenden und Lernenden zunehmend. Die konstruktivistisch induzierte Haltung der Gleichwertigkeit des Wissens aller Beteiligten bedingt in der Konsequenz eine weitgehende Auflösung des hierarchischen Gefälles in der Lehre. Fand sich in den behavioristischen Lerntheorien noch eine ausgeprägte Hierarchisierung in der Rollenverteilung, ging diese nach der kognitivistischen Wende stufenweise zurück und wurde durch die lerntheoretischen Ansätze des Konstruktivismus grundsätzlich in Frage gestellt. Das Ziel des Lehrens besteht im Wissensaustausch durch soziale Interaktionen. Wesentliche Einflussfaktoren und Voraussetzungen dieser Lehrform bilden vergleichbar mit dem selbstständigen

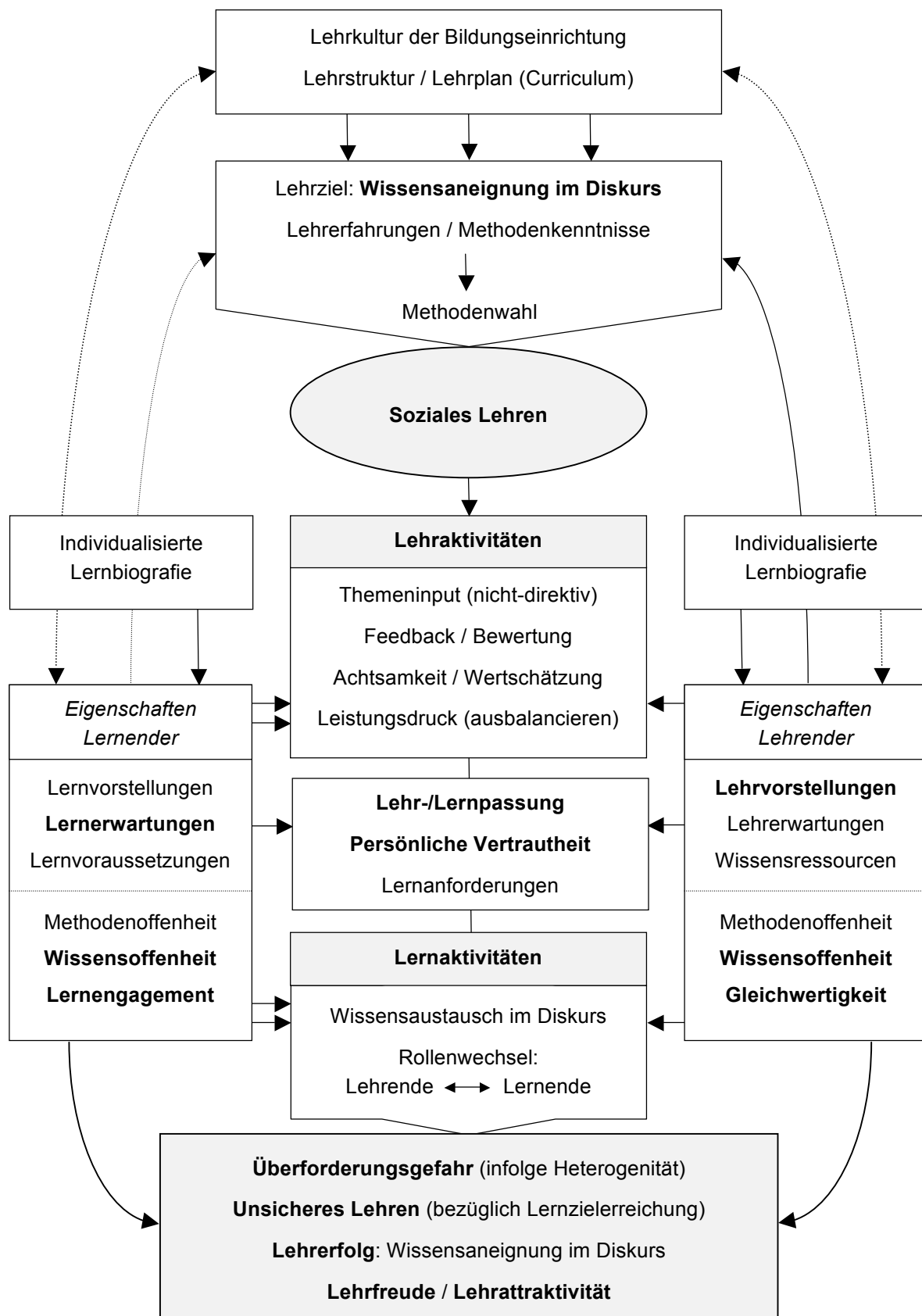


Abb. 19: Handlungsmodell des sozialen Lehrens

Lernen die Offenheit für neues Wissen und die Akzeptanz alternativer Lehrmethoden wie das „Streitgespräch“ bei Walter Foster. Zu den Lehraktivitäten zählen der Themeninput in einer nichtdirektiven Form. Entscheidend für den Lehrerfolg ist die Wertschätzung aller Studierenden durch die Lehrenden. Diese geben Feedback zu den erzielten Lernresultaten, ohne Anspruch auf die ausschliessliche Richtigkeit des von ihnen angebotenen Wissens zu erheben. Sie achten dabei auf die Befindlichkeit der Studierenden und sorgen für einen gut ausbalancierten Leistungsdruck. Um die Lernbedürfnisse der Studierenden einschätzen zu können, ist die Vertrautheit mit diesen eine wesentliche Bedingung: Für Sebastian Paulsen bildet das „persönliche Verhältnis“ zu den Studierenden eine unverzichtbare Voraussetzung diskursiver Prozesse der Wissensaneignung. Beim sozialen Lehren ist ein Rollenwechsel zwischen den Lehrenden und Lernenden keine Seltenheit. So können auch Studierende Rückmeldungen zum Wissen der Lehrenden geben. Aufgrund der sehr hohen Lernanforderungen besteht allerdings stets die Gefahr einer Überforderung der Studierenden. Soziales Lehren ist deshalb immer auch ein unsicheres Lehren bezüglich der Erreichbarkeit der angestrebten Lehrziele. Gelingt der Wissensaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden, kann der damit verbundene Lehrerfolg zu einer hohen Lehrattraktivität und einer Festigung der Vorstellungen zum Nutzen des Einsatzes dieser Form in der Hochschullehre beitragen.

Lernen als Wissensaneignung in Debatten (Walter Foster)

Entscheidend für den Lehrerfolg ist Walter Foster zufolge die gelungene Einschätzung der Lernfähigkeiten der Studierenden. Erst diese ermöglicht ein Ausbalancieren der Leistungsanforderungen in der Lehre: „Das ist so ein wenig die Kunst, das Ausbalancieren: Kann ich Sachen in die Debatte geben, wo die Leute Anknüpfungspunkte haben, die ihnen nicht zu hoch sind, aber auch nicht zu banal. Eben insbesondere, dass man merkt, aha, es gibt da vielleicht unterschiedliche Wahrheiten. Das ist so ein Anspruch, den ich an mich habe, dass ich auf diese Art die Debatte in Gang bringen kann, und manchmal gelingt es und manchmal gelingt es nicht gleich gut.“ Wird die Kunst des Ausbalancierens erfolgreich angewandt, kann in den sich entfaltenden „Debatten“ die Wissensbildung mittels sozialer Interaktionen erfolgen. Ausgangspunkt dazu bildet nach Walter Foster die Überzeugung, dass es auf die interessierenden Fragen „nicht nur eine Antwort gibt“.

Er baut die Präsentation unterschiedlicher Haltungen jedoch nicht bereits in seine Rede ein, sondern setzt diese bewusst als Anstoss zur Debatte zwischendurch ein. In der Anfangsphase einer Diskussion hält sich der Informant weitgehend zurück, um den Gesprächsverlauf nicht

bereits durch das Einbringen eigener Themen vorzustrukturieren. In den Debatten geht es Walter Fosters darum, durch gemeinsames Nachdenken und wechselseitige Rückmeldungen, durch das Abholen des Wissens bei den Lernenden interaktive Prozesse der Wissensaneignung zu ermöglichen. In dieser Form verflüchtigt sich die vormalig strikte Trennung der Rollen der Lehrenden und Lernenden: Lehrende lernen stets auch von den Lernenden und umgekehrt. Für diesen wechselseitigen Prozess ist eine grundsätzliche Haltung der Wissensoffenheit unabdingbar – oder wie es Walter Fosters ausdrückt: „Es gibt einen Haufen Wege, die zum Ziel führen.“

Wissensaneignung als diskursiver Prozess (Sebastian Paulsen)

Worum es Sebastian Paulsen beim Lehren und Lernen geht, verdeutlicht er im Zusammenhang mit seiner ausgeprägten Abneigung gegen die Lehre mit grossen Gruppen: „Eine andere Tendenz, die ich halt so erlebe, ist diese Grossgruppenform von Lehre, noch dazu sehr stark strukturiert. Die widerspricht mir persönlich sozusagen zutiefst.“ Nach den Vorstellungen von Sebastian Paulsen sind beim Lernen diskursive Prozesse der Wissensaneignung entscheidend, dagegen hält er die einfache Wissensvermittlung der klassischen Lehrform als unzureichend für eine hohe Lehrqualität. Aufgrund der eigenen Lehrerfahrung und unter Berücksichtigung entsprechender Studien ist der Informant davon überzeugt, dass anspruchsvolle soziale Lernprozesse im Rahmen von Grossgruppenveranstaltungen anders als in der Form des freien Lernens nicht gelingen können.

Lernen in der Form sozialer Interaktionen (Günter Untersand)

Ein Stück weiter geht Günter Untersand mit seiner Vorstellung, dass Lernen ausschliesslich in der Form sozialer Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden stattfinden kann. Er macht dabei die Erfahrung, dass soziales Lernen sowohl in Präsenzveranstaltungen wie auch in hoher Qualität auf einer Online-Plattform stattfinden kann: „Ich habe natürlich einen Haufen Erfahrungen im Unterricht. Sehr positiv ist, also, wenn ich im Chat Rückmeldungen von den Studierenden erhalte, dass sie das jetzt toll finden. Wenn ich merke, sie fangen sich inhaltlich zu beteiligen an, was oft in Frage gestellt wird bei Online-Plattformen, dass man denkt, da ist so ein bisschen eine Leitkommunikation möglich, aber nicht wirklich Interaktion. Das sind dann natürlich Glücksmomente, wo ich denke, ja, ich glaube, es ist möglich.“ Kommt es zu einem interaktiven Wissensaustausch und damit verbunden zum erwarteten Lernengagement der Studierenden sowie zu den erwünschten Lernresultaten, sind das für den Informanten „natürlich Glücksmomente“ seiner Lehrtätigkeit.

5.3 Wandel der Organisation der Lehre

Die Lehrentwicklung der letzten zwei Jahrzehnte wurde massgeblich durch den Bologna-Prozess beeinflusst, dessen Ausgangspunkt die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister im Rahmen der Bologna-Konferenz von 1999 bildete. Das „System von Bologna“ bei Sebastian Paulsen oder die „Bologna-Richtlinien“ bei Bernd Ries werden an erster Stelle von jenen Hochschullehrenden als selbstgewähltes Thema eingebracht, die diesen Prozess der Lehrentwicklung und dessen Auswirkungen für das „System Organisation der Lehre“ wie Sebastian Paulsen selbst miterlebt haben. Nach Sebastian Paulsen geht es bei den thematisierten Veränderungen um eine „Entwicklung der Lehre, die generell mit dem Begriff Bologna belegt wird: Also mit der eben sehr starken Durchstrukturierung von Lehr- und Lernleistungen, mit dem entsprechenden Bürokratisierungsaufwand, den das halt dann auch notwendigerweise erzeugt“. Die Hochschullehrenden äussern sich in ihren Erzählungen manchmal auch kritisch zur Curriculumsentwicklung in dieser für die Hochschullehre besonders bedeutsamen Phase der Lehrentwicklung, etwa als Beispiel Sebastian Paulsen: „Tendenziell sollen Reformen die Sache verbessern, und das kann man in verschiedenster Hinsicht, glaube ich. Ich würde sagen, dass das hier eben nicht der Fall ist. Einfach nicht, das hat nichts verbessert, sondern sehr vieles verschlechtert. Ausser, dass die Studienzeiten kürzer geworden sind (lacht), das ist also durchaus ein Effekt, der ja auch angestrebt wurde, und der auch tatsächlich erreicht wird.“

Exkurs zum Bologna-Prozess

Mit dem Bologna-Prozess sollte ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum ermöglicht werden, ein „Europa des Wissens“ (Europäische Bildungsminister 1999, o. J.), das die benötigten Kompetenzen für die absehbaren Herausforderungen des neuen Jahrtausends bereitstellt wie auch ein „Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum“ (ebd. 1999, o. J.) vermittelt.

Die Erklärung der Bologna-Konferenz umfasst nach Carstensen (2004) sechs zentrale Aktionsfelder:

1. die Schaffung eines Systems vergleichbarer Bildungsabschlüsse,
2. die Schaffung eines Ausbildungssystems mit zwei Abstufungen,
3. die Einrichtung eines Kreditpunkte-Systems,
4. die Förderung der Mobilität,

5. die Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Hinblick auf die Qualitätssicherung und schliesslich
6. die Förderung der Dimension höherer Ausbildung.

Im Kommuniké der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, S. 2) wurde für die ersten zehn Jahre des Bologna-Prozesses eine Bilanz gezogen: „Die in der Bologna-Erklärung entwickelten Leitlinien haben auch heute noch Gültigkeit. Da bis heute nicht alle Vorgaben vollständig erreicht wurden, sind über das Jahr 2010 hinaus eine verstärkte Dynamik und ein zusätzliches Engagement erforderlich.“ Um diese Dynamik zu fördern, wurde unter dem Titel „Lernen für die Zukunft: Prioritäten in der Hochschulbildung“ (ebd. 2009, S. 3–4) eine Agenda konkreter Aktionsfelder formuliert.

Zu den Aktionsfeldern der Agenda der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve zählen gemäss Carstensen (2004):

1. die Qualitätssicherung der Lehre,
2. die soziale Dimension,
3. das lebenslange Lernen,
4. die Beschäftigungsfähigkeit,
5. das studierendenzentrierte Lernen sowie
6. die Mobilität der Studierenden.

An der Bologna-Konferenz in Berlin (2003) wurde die Bedeutung der *Qualitätssicherung* unterstrichen. Es hatte sich gezeigt, „dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraums ist“ (ebd. 2003, S. 3). Die im Bologna-Prozess angestrebte Zunahme der Studierenden und die steigende Zahl von Lehrveranstaltungen stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen gerade bezüglich der Qualitätssicherung, die ohne den Einsatz neuer Lerntechnologien schwer zu bewältigen sein werden (Reinmann 2005).

Neben der Qualitätssicherung hat gemäss dem Kommuniké der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) die Stärkung der *sozialen Dimension* erste Priorität. Der Begriff bezieht sich auf die „Gerechtigkeit beim Hochschulzugang und bei der Vollendung des Studiums“ (ebd. 2009, S. 3). Die Bedeutung dieser Dimension wurde bereits in der Bologna-Konferenz in Berlin (2003, S. 6) herausgestrichen: „Die Ministerinnen und Minister unterstreichen die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden, damit sie ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen kön-

nen, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind.“

Diese Haltung wurde in der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, S. 3) bekräftigt: „Die Studierendenschaft der Hochschulen sollte die europäische Bevölkerungsvielfalt widerspiegeln. Aus diesem Grund betonen wir die soziale Dimension der Hochschulbildung und streben danach, die Chancengleichheit in Bezug auf qualitativ hochstehende Bildung zu gewährleisten. Der Zugang zur Hochschulbildung ist zu verbreitern, indem das Potenzial von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen gefördert wird und angemessene Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums geschaffen werden. Dazu zählen eine Verbesserung des Lernumfeldes, der Abbau von Hindernissen für ein Studium sowie die Schaffung angemessener ökonomischer Voraussetzungen, damit Studierende die Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen nutzen können.“ Letztlich geht es bei der sozialen Dimension um die Öffnung des Zugangs zu Hochschulen für bisher benachteiligte Bevölkerungsgruppen, also um die Förderung von Chancengleichheit. Ein wesentlicher Beitrag zu dieser lässt sich nach dem Kommentar zu den Bologna-Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (2008, S. 4) durch die „Ermöglichung von Teilzeitstudien sowie ausreichende Ausbildungshilfen“ leisten.

Nach der Agenda des Bologna-Prozesses leistet die Hochschulbildung einen entscheidenden Beitrag zum Ziel des *lebenslangen Lernens*.⁶¹ Deshalb ist es nötig, „die Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern“ (Bologna-Konferenz in Berlin 2003, S. 8). Lebenslanges Lernen muss „als wesentlicher Bestandteil unserer Bildungssysteme“ (Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve 2009, S. 3) einen bedeutenden Beitrag zur Ausdehnung der Beteiligung am gemeinsamen europäischen Hochschulraum leisten. Es umfasst „den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend“ (ebd. 2009, S. 3). Lebenslanges Lernen gilt nach Kerres und Lahne (2009, S. 347) als „Kernziel für die Weiterentwicklung des Bildungssystems [...]. Es bezieht sich auf den Prozess der Aneignung und Reorganisation von Wissen, der den gesamten Lebenslauf durchdringt. Bildung wird damit

⁶¹ Vgl. zur Vertiefung die Ausführungen zum lebenslangen Lernen in Kapitel 2.

zum Prozess der Gestaltung persönlicher Lernbiographien. Eingelöst werden kann dies (nur) durch eine Angebotsstruktur, bei der nicht institutionelle Erwartungen handlungsleitend sind, sondern die individuellen Bedürfnisse und Nachfragen“. Zur weiter wachsenden Zielgruppe von Hochschulen zählen zunehmend auch Studierende, die „trotz besonderer Lebenslagen nicht auf berufliche (Weiter-)Qualifizierung verzichten wollen, wie z. B. Studierende, die Kinder oder Angehörige betreuen. Auch für diese Zielgruppe sind flexibel strukturierte Angebote von wesentlicher Bedeutung“ (ebd. 2009, S. 348). Wer während des Studiums berufstätig ist – und das trifft auf einen bedeutenden Anteil der Studierenden zu –, ist auf flexible Lernangebote angewiesen.

Die gezielte „Förderung von Kompetenzen“ (Reinmann 2007, S. 7), die für die individuelle *Beschäftigungsfähigkeit* entscheidend ist, zählt nach dem Kommuniqué der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, S. 3) zu den Kernanliegen der Hochschulbildung: „Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen.“ Ein Merkmal guter Hochschulbildung ist nach Reinmann (2007, S. 8) die Möglichkeit, „nicht bloße Fakten und enge Fertigkeiten, sondern Kompetenzen zu erwerben, mit denen sie ihre berufliche Zukunft gestalten können“.

Der im Kontext lerntheoretischer Ansätze erfolgte Wechsel der Untersuchung von Lehr- hin zu Lernprozessen wird im Bologna-Prozess durch die Betonung der zentralen Bedeutung des *studierendenzentrierten Lernens* nachvollzogen: „Studierendenzentriertes Lernen erfordert eine Befähigung der einzelnen Lernenden sowie neue Lehr- und Lernansätze, wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen und auf allen drei Stufen Curricula, die verstärkt auf die Lernenden ausgerichtet sind. Curricularereformen sind als kontinuierliche Prozesse zu verstehen, die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen.“ (Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve 2009, S. 3–4) Aufgrund der Zunahme von selbstständigen Lernphasen stehen Studierende verstärkt vor der Aufgabe, ihre Studienverläufe selbst zu gestalten. Dazu benötigen sie gemäß Reinmann (2005, S. 73) zeitliche und örtliche Flexibilität, die allerdings ohne den Einsatz neuer Lerntechnologien schwierig zu realisieren sind: „Studiengänge müssen über mehrere Fächer, Fakultäten oder auch Standorte hinweg organisiert werden, was einen Online-Zugriff auf relevante Inhalte ebenso wie elektronische Kommunikationsformen unerlässlich macht.“

Im Kommuniké der Bologna-Konferenz in Berlin (2003, S. 5) wurde die grundlegende Bedeutung der *Förderung von Mobilität* betont: „Die Mobilität der Studierenden sowie des wissenschaftlichen und Verwaltungspersonals ist die Grundlage für die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.“ Diese Bedeutung wurde später in der Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, S. 4) bestätigt: „Wir sind überzeugt, dass die Mobilität von Studierenden, wissenschaftlichem Nachwuchs und von wissenschaftlichem Personal die Qualität der Programme und die Exzellenz der Forschung fördert und die akademische und kulturelle Internationalisierung der europäischen Hochschulbildung stärkt.“ Der zunehmende Bedarf der Studierenden an Mobilität im Hochschulkontext reflektiert die „Tatsache, dass der Lernort Hochschule längst seine Ausschließlichkeit verloren hat und Studierende wie Hochschullehrer die Möglichkeit haben wollen, zu jeder Zeit von jedem Ort innerhalb und außerhalb des Campus Informationen abzurufen und auszutauschen“ (Metzner 2006, o. S.).

5.3.1 System der Organisation der Lehre vor der Konferenz in Bologna

Den Ausgangspunkt der folgenden Darstellung des Systems der Organisation der Lehre vor dem Bologna-Prozess bilden die Lehrerfahrungen von Bernd Ries. Diese werden im Anschluss ergänzt durch die vergleichbaren Erfahrungen von Sebastian Paulsen aus dieser Zeit. Bernd Ries erlebte den Entstehungsprozess der Hochschule für Soziale Arbeit ähnlich wie Sebastian Paulsen von Beginn an. Neben der Tätigkeit an der Hochschule wirkt er über längere Zeit als Privatdozent an verschiedenen schweizerischen Universitäten. In der Anfangserzählung des autobiografisch-narrativen Interviews thematisiert Bernd Ries als selbstgewähltes Thema die Veränderungen der Hochschullehre während der letzten beiden Jahrzehnte. In dieser Zeit ist die Lehrform der klassischen Präsenzlehre noch weiter verbreitet als im heutigen System. Es gibt auch die Form des begleiteten Selbstlernens, doch deren Verbreitung ist eher gering. Als Lehrgefäß werden häufig Vorlesungen gewählt mit dem Lehrziel der Wissensvermittlung. Wie sich dem Interview entnehmen lässt, unterrichtet der Informant zu Beginn seiner Lehrtätigkeit dieselben Studienklassen über einen längeren Zeitraum hinweg. Aufgrund der ausgedehnten Zeit der Zusammenarbeit können sich ein vertrautes Verhältnis und gut funktionierende Arbeitsbeziehungen mit den Studierenden entwickeln. Die Zahl der Studierenden ist in den Veranstaltungen relativ niedrig, und so reicht die Mitwirkung weniger Dozierender. Insgesamt ist der Anteil der Lehrtätigkeit in dieser Phase höher als heute, dafür ist der organisatorische Aufwand wesentlich kleiner.

Bernd Ries: „Der Organisationsaufwand war relativ niedrig, weil es vergleichsweise nicht viel zu organisieren gab. Es gab auch noch keine Module und so, das war alles noch vor Bologna. Die Tätigkeit war ausserdem charakterisiert durch ein hohes Mass an Selbstbestimmung hinsichtlich der Inhalte, die da zu vermitteln waren, die konnten wir als die beiden zuständigen Dozenten halt in Absprache weitgehend selber bestimmen. Also man kann es ungefähr so charakterisieren, dass der Abteilungsleiter der Diplombildung kommt und sagt: ‚Ach, ihr müsst übrigens bis übernächste Woche das Curriculum für die nächste Kohorte fertig haben.‘ Äh, gut, dann macht man das. Und dann gab es keine weiteren Vorschriften ausser der einen, dass man sich abstimmen musste mit dem Studiengang im Aufbaustudiengang, weil ungefähr Gleichheiten hinsichtlich der Leistungen, die da verlangt wurden, schriftliche Arbeiten und so weiter, das sollte harmonisiert werden. Aber was dann zwischenzeitlich da inhaltlich passierte, konnte sehr unterschiedlich sein.“

Die Lehrenden verfügen in diesem Kontext der Lehrentwicklung über grosse Freiheitsgrade in der Organisation der Lehre. Sie können weitgehend selbst bestimmen, was zwischen der Abstimmung mit den Vorgaben des Lehrplans und den angestrebten Lehrzielen passiert. Sie haben gemäss Bernd Ries die „Steuerungshoheit“ über die Inhalte und erleben eine hohe Flexibilität bei der Auswahl der in die Lehrveranstaltungen einbezogenen weiteren Lehrbeauftragten. Nicht selten erhält der Informant einen Lehrauftrag dabei sehr kurzfristig: Manchmal stehen nur zwei oder drei Wochen zur Verfügung, um einen Entwurf zu den Lehrthemen und zum Ablauf einer Lehrveranstaltung auszuformulieren. Auch die administrative Zusammenarbeit gestaltet sich unaufwändig: Die zeitlichen Ressourcen für das Einrichten von Lehrveranstaltungen sind häufig zwar sehr knapp bemessen, doch sie reichen in der Regel aus. In der Folge erinnert sich der Informant an eine unkomplizierte und wenig aufwändige Organisationsform, die einen geringen Anteil lehrfremder Aktivitäten umfasst und mit einer grossen Vielfalt sowie deutlich mehr Freiheitsgraden als heute bei den selbstgewählten Lehrinhalten einhergeht. Einzig die manchmal sehr lange Studiendauer bestimmter Studierender wird von Bernd Ries als ausgesprochener Nachteil des Systems vor dem Bologna-Prozess angegeben.

Auch Sebastian Paulsen verweist auf den geringen administrativen Aufwand zur Organisation der Lehre in der damaligen Zeit: „An den Instituten, wo ich gearbeitet habe vor Bologna, da hat es eine Institutssekretärin gegeben, und das war es.“ Im heutigen System ist dagegen nach der Erfahrung des Gesprächspartners häufig die Zusammenarbeit mit einem mehrköpfigen administrativen Team erforderlich. Früher ging das weit einfacher, wie es Sebastian Paulsen prägnant ausdrückt: „Der Planungsaufwand von jedem Dozent hat sich darauf reduziert, die Gröbstbeschreibung von dem, was in dem Semester gemacht werden soll, das Thema, und eine Seite schreiben, und dann halt noch Pflichtlektüre heraussuchen und fertig, Schluss, aus.“

5.3.2 Organisation der Lehre im heutigen System

Zu den charakteristischen Merkmalen des Wandels der Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses zählen, wie aus Abbildung 20 abzulesen ist, die tendenzielle Abnahme der Präsenzanteile der Lehre, während der Einsatz neuer Lehrformen an Bedeutung gewinnt, etwa das soziale Lehren und auch die Begleitung des selbstständigen Lernens. Möglichkeiten der Selbstbestimmung bezüglich der Lehrinhalte und Freiheitsgrade in der Gestaltung der Lehrangebote verringern sich insgesamt und weichen zunehmend einer Fremdbestimmtheit, z. B. durch die Vorgaben des Lehrplans. Aufgrund der steigenden Studierendenzahlen in den Lehrgefäßen und einer Zerstückelung der vormals kontinuierlichen Begleitung wird die Vertrautheit mit den Studierenden durch fortschreitende Anonymität und Isoliertheit ersetzt. Ein charakteristisches Merkmal der Lehre in der Zeit nach der Konferenz in Bologna bildet die ausgeprägte Modularisierung der Lehrangebote. Typisch sind auch die hohe Komplexität von Lehrplan und Lehrgefäßen sowie eine tendenziell kürzere Studiendauer als zuvor. Im Bereich des Bachelorstudiums findet die Lehre häufig in der Gestalt von Grossveranstaltungen statt mit nicht selten mehreren hundert Studierenden, deren Besuch verbindlich ist, um möglichst vergleichbare Lernresultate bei allen zu garantieren. Typisch für diesen Lehrbereich ist grundsätzlich ein weitgehend durchstrukturierter Lehrplan mit einer Vielzahl von Vorschriften, die zu einem hohen Abstimmungsbedarf im Hinblick auf den Lehrplan, die Mitwirkung der Kolleginnen und Kollegen sowie die Zusammenarbeit mit dem beteiligten administrativen Team führen. In der Konsequenz ergibt sich ein stetig wachsender Planungs- und Organisationsaufwand, der aufgrund vieler lehrfremder Aktivitäten zu einem Zeitmangel bei der eigentlichen Lehrtätigkeit beiträgt. Dadurch büsst diese an Attraktivität ein, was eine Reduktion oder Verlagerung des Lehrengagements im Bachelorstudium bewirken kann. Je nach Interessen wechseln die Hochschullehrenden als Alternative in die Forschung oder in einen anderen Lehrbereich wie das Masterstudium. Gleichzeitig bleibt diese Entwicklung nicht ohne Folgen für die Qualität der Lehre, denn der mit dem hohen Organisationsaufwand verbundene Zeitmangel in der Lehre schlägt sich direkt auf die Qualität der Lehrinhalte nieder und führt diesbezüglich zu einer Minderung. Insgesamt wird der Lehrplan im heutigen System als sehr unflexibel wahrgenommen. Probleme erzeugen bei ihrer Lösung einen „Rattenschwanz“ an Folgeproblemen, wie es Sebastian Paulsen ausdrückt. Bei manchen Hochschullehrenden entsteht in dieser Situation ein ausgesprochener Veränderungsbedarf des bestehenden Lehrplans und der Wunsch nach der Entwicklung neuer Lehrgefäße, in denen sich die Lehrvorstellungen und -erwartungen der Lehrenden besser verwirklichen lassen.

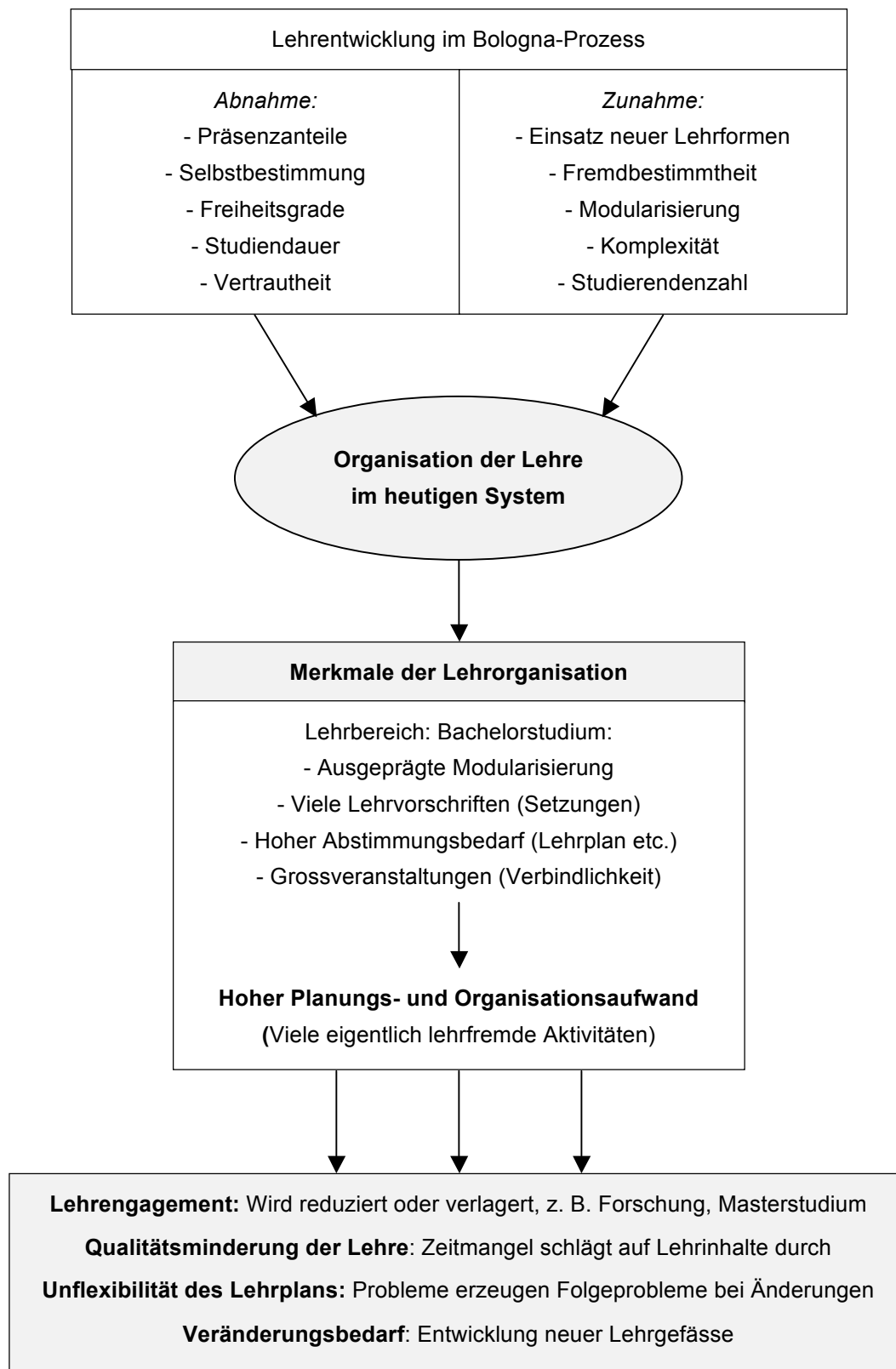


Abb. 20: Organisation der Lehre im heutigen System des Bachelorstudiums

Bernd Ries zeichnet beispielhaft ein wenig begeisterndes Bild der Lehrentwicklung des Bachelorstudiums im Bologna-Prozess: „Da hat sich die Lehre für mich eindeutig als Dozent zum Unattraktiven entwickelt.“ Auf einen vergleichbaren Zusammenhang verweist Ralf Rüegg und meint, dass die Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule und anderen Universitäten im Bologna-Prozess zunehmend zu Managerinnen und Managern eines wachsenden Administrationsaufwands werden. Der damit unweigerlich verbundene Zeitmangel für die eigene Lehrtätigkeit kann Ralf Rüegg zufolge zu einer Minderung der Lehrattraktivität führen: „Weil dann wird der Management- und Administrationsaufwand höher, und man hat noch weniger Lust an der Lehre oder die Zeit überhaupt. Und das ist auch etwas, das höre ich auch von Kollegen, die eine Professur haben oder Ähnliches, die sind eigentlich an einer Hochschule, um entweder sich als Forschende oder Lehrende zu begreifen, und was stattfindet ist, man wird immer mehr Manager.“

Organisationsaufwand in Folge zunehmender Komplexität (Sebastian Paulsen)

Sebastian Paulsen hält den vervielfachten Organisationsaufwand für eine notwendige Konsequenz der Lehrentwicklung aufgrund der „sehr starken Durchstrukturierung von Lehr- und Lernleistungen“ im Kontext des Bologna-Prozesses: „Die Bürokratisierung, das ist einfach eine notwendige Konsequenz [...]. Das war im Prinzip erwartbar, das hat sich auch so eingestellt, und das macht das Lehren auf der Ebene, dass man halt sehr viel Aufwand für Dinge verbraucht, die eigentlich gar nichts mit der Lehre zu tun haben, das macht es einfach ein bisschen unangenehm.“ Generell erlebt der Informant im Zuge der Lehrentwicklung eine zuvor nicht dagewesene Zunahme von Lehraktivitäten, die wenig oder nichts mit der eigentlichen Lehre zu tun haben. Damit verbunden verliert für Sebastian Paulsen die Lehre an Attraktivität – sie wird ihm unangenehm. Nach der Erzählung des Gesprächspartners gründet der hohe Organisationsaufwand der Lehre in ihrer zunehmenden Komplexität auf der von ihm miterlebten und als Mitglied der Hochschulleitung teilweise sogar mitgestalteten Weiterentwicklung des Curriculums im Bologna-Prozess. Das frühere System der „Organisation von Lehre“ beinhaltete nach Sebastian Paulsen einige Nachteile wie eine sehr hohe Studiendauer bei manchen Studierenden. Ausserdem war es z. B. schwierig, die erzielten Lernleistungen zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen zu vergleichen. Diese Nachteile führten zum Wunsch einer Weiterentwicklung des Lehrplans. Allerdings liessen sich nicht alle Folgen der erfolgten Curriculumsentwicklung vorausahnen, sonst hätte sich nach der Meinung des In-

formanten bei den Mitwirkenden des Entwicklungsprozesses bereits damals ein deutlicher Widerstand dagegen geformt.

Sebastian Paulsen: „Wenn wir das geahnt hätten, was das alles für Konsequenzen hat, dann hätten wir glaube ich uns damals wirklich in den Widerstand begeben. Wir haben bestimmte Dinge geahnt, aber wie das dann weitergeht und was für Folgeprobleme man sich sozusagen damit einhandelt, von so einer einfachen Sache wie ein Modul muss in einem Semester abgeschlossen sein, die Setzung, was das für organisatorischen Aufwand mit sich bringt, nur die, und da gibt es ja ein paar davon. Aber diese eine Setzung, was die für einen Rattenschwanz von Problemen generiert hat, die auf den Inhalt durchschlagen, die dann wiederum organisatorische Konsequenzen, wenn man sie behebt, aufgrund von irgendeiner anderen Bestimmung, die da querkommt. Das ist in dem Sinn so nicht absehbar gewesen. Wenn man das System heute anschaut, also das System Organisation der Lehre hier, dann sieht man auf den ersten Blick, das ist ein Wahnsinn, das ist ein Irrwitz, was für einen Aufwand wir treiben müssen, und zwar wirklich müssen aus Sachzwängen, die sich aus den Entwicklungen quasi ergeben haben, die niemand gewollt hat, in keiner dieser Curriculumsentwicklungen wollte man das so haben.“

Die im Zuge der Curriculumsentwicklung erfolgten Veränderungen der Lehre bezeichnet Sebastian Paulsen als „Übersteuerung“. Die Änderungen gehen nach seiner Vorstellung zu weit und zumindest teilweise nicht in die gewünschte Richtung. Im heutigen System erkennt der Informant Sachzwänge, die sich stark auf die Lehrorganisation auswirken. Er meint, dass sich eine kürzere Studiendauer auch einfacher hätte erreichen lassen. Das heutige System erlebt er als hochkomplex: Setzungen wie die scheinbar einfache Vorgabe, dass ein Modul innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden muss, erzeugen vielfältige organisatorische Folgeprobleme. Wenn diese gelöst werden, ergeben sich daraus häufig aufgrund der Komplexität der Organisation der Lehre zahlreiche neue Schwierigkeiten usw. Darin sieht der Informant eine zentrale ursächliche Bedingung für den überall anzutreffenden und gegenüber früher höheren organisatorischen Aufwand bei der Einrichtung von Lehrveranstaltungen gerade im Bachelorstudium. Dieser „Wahnsinn“ oder „Irrwitz“, wie Sebastian Paulsen das heutige System der Organisation der Lehre bezeichnet, war so von den Mitwirkenden bei dessen Entwicklung nicht vorausgeahnt und keinesfalls gewollt. Deshalb glaubt der Informant einen zunehmenden Veränderungsbedarf in der Lehre zu erkennen, etwa die Neuentwicklung von Lehrgefäßen, die besser zu den Lehrvorstellungen vieler Kolleginnen und Kollegen an der Hochschule passen würden.

Organisationsaufwand und eine schwindende Freude an der Lehre (Bernd Ries)

Der von Sebastian Paulsen sowie Ralf Rüegg erlebte Zusammenhang zwischen dem hohen Organisationsaufwand und der schwindenden Freude an der Lehre bildet auch in der Haupterzählung des autobiografisch-narrativen Interviews mit Bernd Ries ein vergleichsweise zentrales Thema. Die Bedingungen der zurückgegangenen Lehrattraktivität im Bachelorstudium werden sehr detailliert erzählt: In diesem Lehrbereich gibt es nach der Erfahrung von Bernd Ries kaum noch Selbstbestimmung und die Studierenden kennt er kaum noch, sie tragen für ihn mehrheitlich anonyme Gesichter. In der Konsequenz ist die Lehre in den grossen Veranstaltungen sowie in der Rolle des Modulleiters für ihn immer aufwändiger und unattraktiver geworden. Die Möglichkeiten des Ausprobierens neuer Lehrinhalte und der Kreativität in der Lehre haben deutlich abgenommen.

Als Handlungsstrategie wählt der Informant – anders als Ralf Rüegg – eine weitgehende Verlagerung seines Lehrengagements in den Bereich des Masterstudiums, in dem er zumindest etwas grössere Freiheitsgrade in der Lehre erkennt: Dort nahm der Aufwand für die Lehrorganisation bedingt durch kleinere Studienzahlen weniger stark zu und die Lehrenden können in den Lehrveranstaltungen die eigenen Interessen bei der Wahl ihrer Inhalte stärker berücksichtigen. So lassen sich z. B. nach Bernd Ries wesentliche Vertreterinnen und Vertreter bestimmter Theoriepositionen ohne komplizierte Anpassungen des Lehrplans und umfangreiche administrative Absprachen kurzfristig einladen, was dann zu spannenden Diskussionen mit den Studierenden über Widersprüche und gegensätzliche Auffassungen zu den behandelten Themen führen kann. In einem solchen Kontext gelingen Lehrveranstaltungen, die bei jeder Durchführung sehr unterschiedlich ablaufen, während im Bachelorstudium die Lehrvielfalt nach der Erfahrung des Gesprächspartners deutlich zurückgegangen ist. Dort wird nicht zuletzt aufgrund des vorherrschenden Zeitmangels dasselbe Programm in derselben Form teilweise gleich mehrfach repetiert.

Organisationsaufwand und die Qualität der Lehre (Sebastian Paulsen)

Die Förderung und Sicherung der Qualität der Hochschullehre war ein ausdrückliches Ziel der Lehrentwicklung im Bologna-Prozess (Bologna-Konferenz in Berlin 2003). In einer bemerkenswerten Episode schildert Sebastian Paulsen den nachteiligen Einfluss eines zu hohen Organisationsaufwands auf die Lehrqualität am Beispiel eines komplexen Moduls des Bachelorstudiums.

Sebastian Paulsen: „Achtzig Stunden oder was wir für die Modulleitung haben, das reicht nicht, keine Chance [...], das ist jetzt nur ein Indikator, was es braucht, damit Lehre stattfinden kann, jetzt nur auf der Ebene von der Modulleitung [...]. Und auch das ist ein Faktor für Qualität, also, wenn ich einfach sage, ich habe einhundert Prozent Pensum und es gehen also mehr als ein Drittel von meiner Zeit, wo nicht für Inhalt verwendet wird, sondern nur damit das Ding überhaupt stattfinden kann, dann ist das doch sonnenklar, dass das tendenziell von der Qualität abgeht, weil das halt die Zeit, die mir übrig bleibt quasi für den Inhalt, einfach beeinträchtigt [...]. Wir kompensieren das, es bleiben Inhalte irgendwo dann zurück, was einem halt wichtiger ist: Wenn einem Forschungstätigkeit wichtiger ist, dann schlägt das, was sozusagen in die Organisation geht, in die Lehre als limitierender Faktor, wenn einem die Lehre wichtiger ist, dann geht es halt auf Kosten von der Forschung.“

Die Komplexität des Moduls, in dem Sebastian Paulsen die Rolle der Modulleitung wahrnimmt, lässt sich auf das gesetzte Lehrziel zurückführen. Es geht um die aktive Aneignung von Wissen auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau, und ein solches komplexes Wissen erfordert nach Sebastian Paulsen, wie bereits thematisiert, auch „komplexe Lernsituationen“. Hinzu kommt die für den Bologna-Prozess charakteristische Zunahme des Organisationsaufwands zur Einrichtung der Lehrveranstaltungen. Die damit verbundenen Aufgaben, die nichts mit der eigentlichen Lehrtätigkeit zu tun haben, führen zu einem ausgeprägten Zeitmangel. Um diesen zu kompensieren, opfern manche Lehrende ihre Freizeit. Andere reduzieren ihr Engagement je nach Interessenlage entweder in der Lehre oder im Forschungsbereich, manchmal auch auf Kosten der eigenen akademischen Karriere. Der Informant meint zu dieser Entwicklung: „Die Struktur befördert nicht unbedingt ein Sich-Engagieren, sondern eigentlich tendenziell eher ein Sich-Zurücklehnen und Sagen: ‚Also, wenn ich das andere dann auch noch machen will, dann muss ich das halt auf Sparflamme machen.‘“ Letztlich wirken sich die fehlenden Ressourcen auf die Qualität der Lehre aus: Die Zeit, die nach der Organisation der Lehrgefäße noch übrig bleibt, ist häufig nicht ausreichend für die Entwicklung guter Lerninhalte. Diese Tendenz kann dem Gesprächspartner zufolge – anders als im Bologna-Prozess ursprünglich intendiert – zu einer Qualitätsminderung der Lehre führen.

5.4 Herausforderungen des Lehrens an Hochschulen

Lehren führt, wie im Kontext der lerntheoretischen Ansätze diskutiert, nicht automatisch zu den angestrebten Lernprozessen. Lernformen wie das begleitete selbstständige Lernen oder die Wissensaneignung in sozialen Interaktionen sind nicht voraussetzungslos: Auf der individuellen Ebene bedingen die teils hohen Anforderungen an die Methodenkenntnisse der Leh-

renden oder an die Lernfähigkeiten und das Lernengagement der Lernenden den erzielten Lernerfolg. Diese sind jedoch aufgrund individualisierter Lebensabläufe in modernen Komplexgesellschaften häufig heterogen gestaltet. Lernen kann dann gut gelingen, wenn die Lehrvorstellungen der Lehrenden und die damit verbundenen Lehraktivitäten zu den Lernerwartungen der Studierenden passen. Auf der Ebene der Bildungsorganisationen sind Bedingungen wie die Studierendenzahlen in Grossgruppenveranstaltungen oder der Zeitaufwand für die Organisation der Lehre u. a. einflussreich. Diese Bedingungen werden wie gezeigt massgeblich durch die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess mitbestimmt. Deshalb wird Lehren im Kontext der neuen Lernkultur von den Betroffenen teilweise auch als ein bezüglich der erreichbaren Resultate unsicheres Lehren erlebt, das manchmal gar als riskant und immer wieder auch in den Ergebnissen überraschend bezeichnet wird. In den folgenden Abschnitten werden die berufsbiografischen Herausforderungen detailliert diskutiert, die in den Gesprächen mit der Lehre an Hochschulen in Verbindung gebracht werden.

5.4.1 Persönliches Verhältnis als eine Frage der Zahl

Die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess führte nach Sebastian Paulsen besonders im Lehrbereich des Bachelorstudiums zu Lehrveranstaltungen mit einer immer grösseren Studierendenzahl: „Eine Tendenz, die ich halt so erlebe, ist die Grossgruppenform von Lehre, noch dazu stark strukturiert, die widerspricht mir persönlich sozusagen zutiefst.“ Durch diese Entwicklung trat das persönliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden zunehmend in den Hintergrund, was sich auf die eigentlichen Ziele der Lehrentwicklung nachteilig auswirkte. Gefördert werden sollten eine Lehre hoher Qualität und das Lernen von Inhalten auf wissenschaftlichem Niveau, doch Grossgruppenveranstaltungen erschweren Sebastian Paulsen zufolge diese Ziele. Unpersönlichkeit „schmälert die Qualität“ der Lehre als Konsequenz, ganz den Lehrvorstellungen von Sebastian Paulsen entsprechend: „Es kann gar nicht anders sein in meinen Augen.“

Sebastian Paulsen: „Einfach das ist, das ist wirklich eine Frage der Zahl, einfach der puren. Ich meine, ich kann mir zwanzig Namen im Semester kann ich mir merken. Hundert oder fünfzig nicht, und schon gleich gar nicht, wenn ich die eigentlich gar nicht erlebe, sondern einfach als Masse von Gesichtern, wenn ich sie überhaupt auseinanderhalten kann, vor mir sehe, und im Grunde ist das unpersönlich. Natürlich bin ich als Person da und die Studierenden sind als Person da, aber es ist kein, eben, ich erkenne die nicht, ich kann sie in dem Sinn auch nicht als Person aner-

kennen, sondern es ist einfach abstrakt eigentlich. Obwohl man physisch präsent ist, mit so einer grossen Gruppe.“

In anderen Lehrbereichen wie dem Masterstudium oder in Reflexionsseminaren sowie den Praxisbegleitungen bei Hilda Seifert und Fiona Dudtli gestaltet sich die Situation anders. In diesen Veranstaltungen sind die Studierendenzahlen in der Regel kleiner. Typischerweise ist die Lernmotivation dann höher und basiert auf einem persönlichen Inhaltsinteresse, weniger auf einer Kalkulation der ECTS-Punkte, die verdient werden können. Als Wissensinput dienen die in der individuellen Lerngeschichte erworbenen Wissensbestände (vgl. Abbildung 21). Zu den Aufgaben der Lehrenden in den neuen Lehrformen zählen die Wahrnehmung der Lernbedürfnisse der Studierenden, die sehr unterschiedlich gestaltet sein können, sowie die Einschätzung der Lernfortschritte, um eine individuelle Förderung zu gewährleisten. Dazu ist ein persönliches Verhältnis unerlässlich, und dieses bedingt eine kontinuierliche Begleitung der Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg. Wird das Lernen produktiv, lassen sich in der Regel eine hohe Lernqualität und der gewünschte Erfolg erzielen – vielleicht nicht immer und bei allen Studierenden, doch bei vielen. Eine solche Lehre in Übereinstimmung mit den eigenen Lehrvorstellungen kann zu einer ausgeprägten Lehrattraktivität beitragen und das persönliche Lehrengagement fördern.

Persönliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (Sebastian Paulsen)

Zur Veranschaulichung der Bedeutung eines persönlichen Verhältnisses für den Bildungsprozess greift Sebastian Paulsen auf ein Erlebnis aus der eigenen Studienzeit zurück. Während der schulischen Laufbahn begegnet der Informant unterschiedlichen Lehrenden. Nicht alle behält er in guter Erinnerung: Manche erlebt er als sprichwörtliche „Pfeifen“, doch auch solche schwierigen Begegnungen können rückblickend sehr einflussreich für den eigenen Bildungsweg sein.

Sebastian Paulsen: „Die Form, in der ich studiert habe, ich habe da auch einige Kritikpunkte damals drin gehabt, und die habe ich immer noch, aber eines, was meinen Bildungsprozess erheblich vorangebracht hat, war die persönliche Auseinandersetzung mit den Professoren, und zwar im Guten wie im Schlechten. Ich meine, also gut und schlecht, das ist eigentlich die falsche Kategorie, aber die Leute, zu denen ich aufgeschaut habe und die mir sozusagen gleichgerichtet weitergeholfen haben, an deren Beispiel ich gelernt habe, und auch an ihren Arbeiten. Und solche, die ich damals und heute für absolute Pfeifen halte, wo quasi das gegen diese Zumutungen sozusagen sich abarbeiten meinen Bildungsprozess gleichwohl erheblich befruchtet hat. Manchmal weiss ich nicht mal genau, was mich weitergebracht hat, das müssen wir ja auch nicht klären hier.“

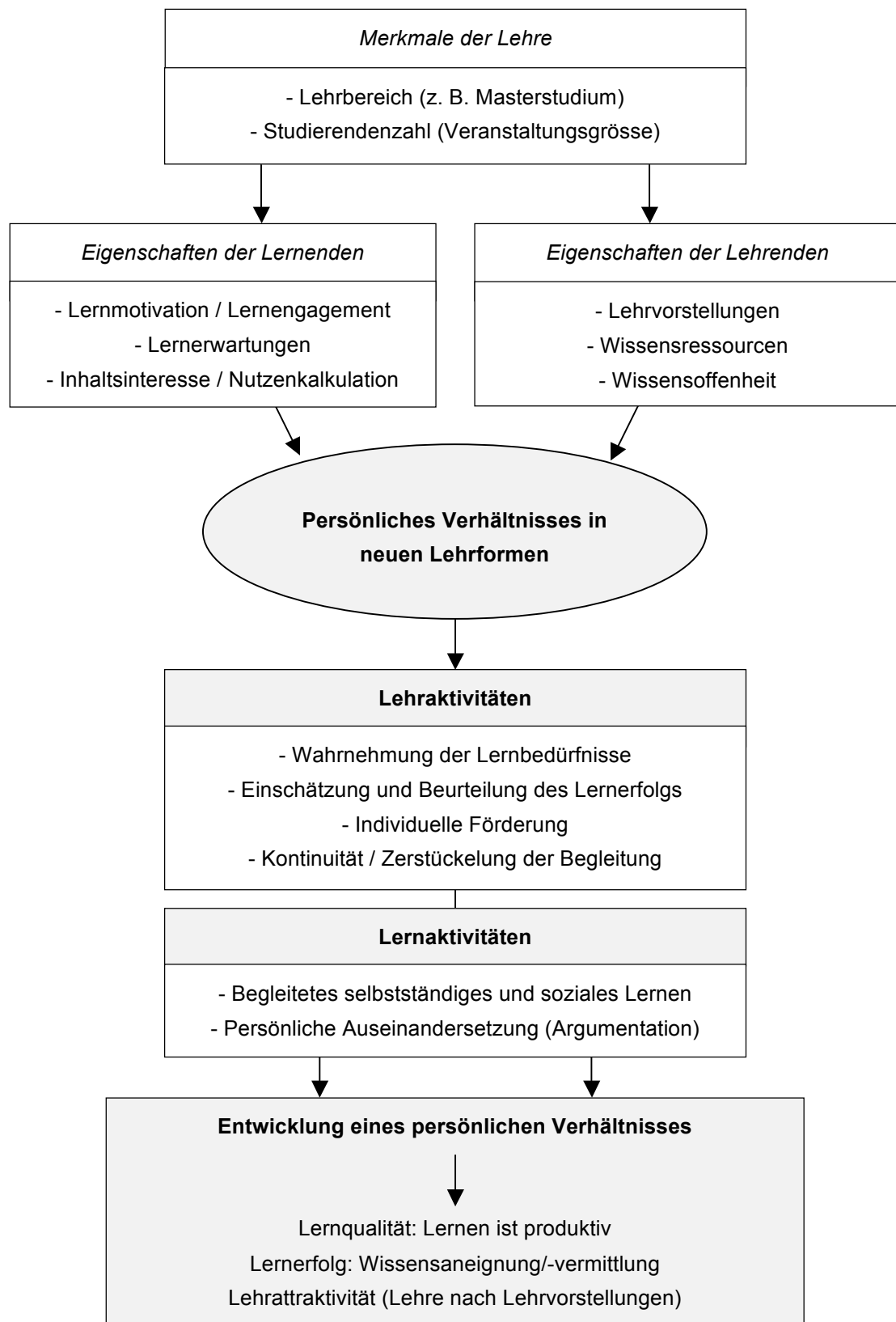


Abb. 21: Besondere Bedeutung des persönlichen Verhältnisses in neuen Lehrformen

Nach der Narration von Sebastian Paulsen stellt die Vertrautheit mit vorbildlichen Lehrenden eine entscheidende Bedingung für den Ablauf seines Lernwegs dar. Negative Erlebnisse können eine empfindliche Lernfrustration auslösen, doch auch solche Erfahrungen bringen den Bildungsprozess manchmal voran. Entspricht die Lehrtätigkeit einer Professorin oder eines Professors nicht den eigenen Lernvorstellungen und -erwartungen, dann versucht der Informant, sich deren Wissen erst recht anzueignen, um ihre Haltung besser verstehen zu können. Zudem motiviert ihn die krisenhafte Lernsituation dazu, die persönliche Argumentationsfähigkeit zu schärfen. Lernfrustration kann demnach zu Lernengagement beitragen, wenn auch möglicherweise aus den falschen Gründen. Zur Illustration verweist der Informant auf die theoretischen Überlegungen eines ihm anfänglich unsympathischen Lehrenden, die sich später als zentrale Elemente des eigenen Theoriegebäudes erwiesen. Unabhängig davon, worauf Lernmotivation letztlich beruht, ist das damit verbundene Lernengagement für den Studierenerfolg mitentscheidend.

Persönliches Verhältnis in neuen Lehrformen (Sebastian Paulsen)

Thematisch zur eigenen Lehrtätigkeit zurückkehrend schildert Sebastian Paulsen anhand der Lehrerfahrungen im Masterstudium die Bedeutung des persönlichen Verhältnisses zu den Lernenden für das Gelingen konstruktivistisch inspirierter Lehrformen. Die Erzählung kann ebenfalls als Beleg dafür interpretiert werden, wie sich die Lernvorstellungen aus dem Studium des Informanten in seinen späteren Lehrvorstellungen der eigenen Lehrtätigkeit wiederfinden. Ein strukturelles Merkmal der Lehrgefäße des Masterstudiums bildet Sebastian Paulsen zufolge die Gruppengröße: „Man hat immer kleine Gruppen, also 20, 30, aber das ist eine angemessene Größe für die Art und Weise des Lernens, die eben auf der Stufe von Bildung angemessen ist, in meiner möglicherweise altmodischen Wahrnehmung.“ Sebastian Paulsen vergleicht die Studierendenzahlen mit der an Gymnasien häufig anzutreffenden Klassengröße und meint, dass diese nicht von ungefähr kommt, sondern dort sehr bewusst gewählt wird. Nach seinen Vorstellungen ist eine solche Zahl auch auf Hochschulebene gut geeignet: Damit lasse sich ein persönliches Verhältnis aufbauen, das für den Wissensaustausch in der Form der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Positionen unerlässlich ist.

Sebastian Paulsen: „Die Auseinandersetzung mit dem, der voraus ist, also der einfach aufgrund von seiner längeren Zeit, in der er in diesem Wissenschaftssystem ist, und der Leistung, die er da erbracht hat, sich mit dem auseinanderzusetzen, das ist einfach eine andere Qualität (lacht), weil man sich dort ganz anders warm anziehen muss, wenn man ein Argument vorträgt, weil der andere so

viel Erfahrung hat, dass er schlechte Argumente ziemlich schnell als solche auseinandernehmen kann. Das heisst, man muss sich dort anstrengen, und deshalb ist gegen so einen Prof zu lernen produktiv, weil es noch mehr anstachelt, dem zu sagen, dass er einen Seich erzählt. Aber dann muss es auch gut daherkommen. Manche erledigen das dann trotzdem quo Macht, aber das spielt keine Rolle, weil die Aneignung oder eben die Auseinandersetzung eigentlich das Entscheidende ist.“

Der Wissensvorsprung der Lehrenden ist für die aktive Wissensaneignung von besonderer Bedeutung: Ein Lernen im Kontext der Auseinandersetzung mit einer Person, die über mehr Wissen und Erfahrung im jeweiligen Themenfeld verfügt, ist herausfordernd sowie anspruchsvoll und trägt gerade dadurch zu einer hohen Lernqualität bei. Erst durch die Einbettung in ein persönliches Verhältnis ist gemäss Sebastian Paulsen ein Lernen in dieser Form möglich. Nur aufgrund der längeren Vertrautheit mit den Studierenden können Lehrende deren Lernbedürfnisse sowie -fortschritte richtig einschätzen und ihnen die Unterstützung und auch Anerkennung zukommen lassen, die sie brauchen.

Studierendenzahl und die Wahrnehmung von Lernfortschritten (Hilda Seifert)

In einer bemerkenswerten Episode macht Hilda Seifert den Zusammenhang zwischen der Studierendenzahl und der Wahrnehmung von Lernfortschritten zu einem selbstgewählten Thema. Die Einschätzung der „Grundstimmung“ der Studierenden ist nach den Vorstellungen der Informantin besonders entscheidend für den erzielten Lernerfolg, und eine solche Einschätzung ist bei hohen Studierendenzahlen nur schwer zu erbringen: „Ich glaube, es gibt so eine Grundstimmung, die man mitkriegt, also mit einem gewissen Feingefühl dafür, ob etwas ankommt oder nicht, oder bei wem was nicht ankommt oder bei wem was gut ankommt.“

Auch bei Hilda Seifert findet sich das Konzept der Studierendenzahl als wesentliche Einflussgrösse der persönlichen Vertrautheit. Nur wenn sie mit den Studierenden gut vertraut ist, kann sie deren Lernbedürfnisse und die erzielten Fortschritte einschätzen. Dazu ist nach der Ansicht von Hilda Seifert ein besonderes Feingefühl für die Befindlichkeiten der Studierenden nötig: „Zu meinem didaktischen Verständnis gehört es schon, dass man irgendwie so mitkriegt, wie die Studentinnen und Studenten so ticken [...]. Das kriegt man halt nur, wenn man sie kontinuierlich sieht oder wenn man irgendwie halt recht vertieft in einem Austausch mit ihnen ist, und das geht natürlich nur, wenn es eine kleine Gruppe ist oder eben wenn man die Möglichkeit hat, sie halt kontinuierlich zu sehen.“ Die Anforderungen einer solch achtsamen Lehre sind hoch, die Informantin spricht deshalb auch von einer riesigen „Herausforde-

rung“. Doch der Aufwand lohnt sich: Mit dieser Form der Lehre erzielt sie die gewünschten Resultate, was massgeblich zur Attraktivität ihrer Lehrtätigkeit beiträgt.

Kontinuierliche Begleitung und die Förderung von Lernbedürfnissen (Fiona Duttli)

Auch im Fall von Fiona Duttli findet sich ein Datenbeispiel zur Bedeutung einer kontinuierlichen Begleitung der Studierenden. In vielen der modularisierten und stark fragmentierten Lehrveranstaltungen fühlt sich die Hochschullehrende nicht am richtigen Platz: „Bei der Zusammenarbeit mit den Studierenden merke ich schon, dass mir das Mühe macht an sich, das Neunzig-Minuten-pro-Woche und nachher sieht man sie schon nicht. Da habe ich ein bisschen Mühe.“ Eine Lehre, in der sie die Studierenden nur für kurze Zeiten sieht und mit diesen zusammenarbeiten kann, bereitet ihr keine Freude. Ehe sie an die Pädagogische Hochschule kam, war Fiona Duttli – wie Laura Kern – als Primarlehrerin tätig. Die persönliche Beziehung zu den Schulkindern stellte für sie eine wesentliche Motivation für diesen Beruf dar. Deshalb ist Fiona Duttli froh, dass sie an der Hochschule Reflexionsseminare leiten und Praxisbegleitungen übernehmen kann, denn „dort gibt es Gruppen von Studierenden, die ich dann tatsächlich drei Jahre darf begleiten. Und dort entwickelt sich so etwas Ähnliches. Einfach wo ich viel mehr auf die Bedürfnisse eingehen kann, und aus meinem Fundus nachher das probiere zu geben, wo ich das Gefühl habe, dass das die Einzelnen brauchen“. Für die Lehraufgaben in den Seminaren und der Praxisbegleitung ist die Einschätzung der Lernentwicklung der Studierenden zentral, und dazu ist die Vertrautheit mit ihnen durch eine kontinuierliche Begleitung über einen längeren Zeitraum hinweg unerlässlich. Nur so kann Fiona Duttli zufolge eine individuell angepasste Förderung der vielfältigen Lernbedürfnisse von Studierenden gelingen.

5.4.2 Lernmotivation und -engagement

Ein wesentliches Lehrziel der Hochschullehrenden besteht, wie in Abbildung 22 veranschaulicht, darin, dass die Lernenden ein hohes Wissensniveau erreichen. Für dieses Ziel ist nach den Vorstellungen eines Grossteils der Gesprächspartnerinnen und -partner der Einsatz neuer Lehrformen wie die Begleitung des selbstständigen Lernens oder das soziale Lehren am besten geeignet, allerdings erfordern diese ein hohes Lernengagement. Ein charakteristisches Merkmal der Lehrentwicklung ist die Einführung des ECTS im Bologna-Prozess, durch das sich Lernleistungen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen miteinander vergleichen lassen. Dieses System der Bewertung von Lehrveranstaltungen kann bei Studierenden zu einer utilitaristischen Haltung gegenüber dem Lernaufwand und dem Ertrag der Veranstaltungen füh-

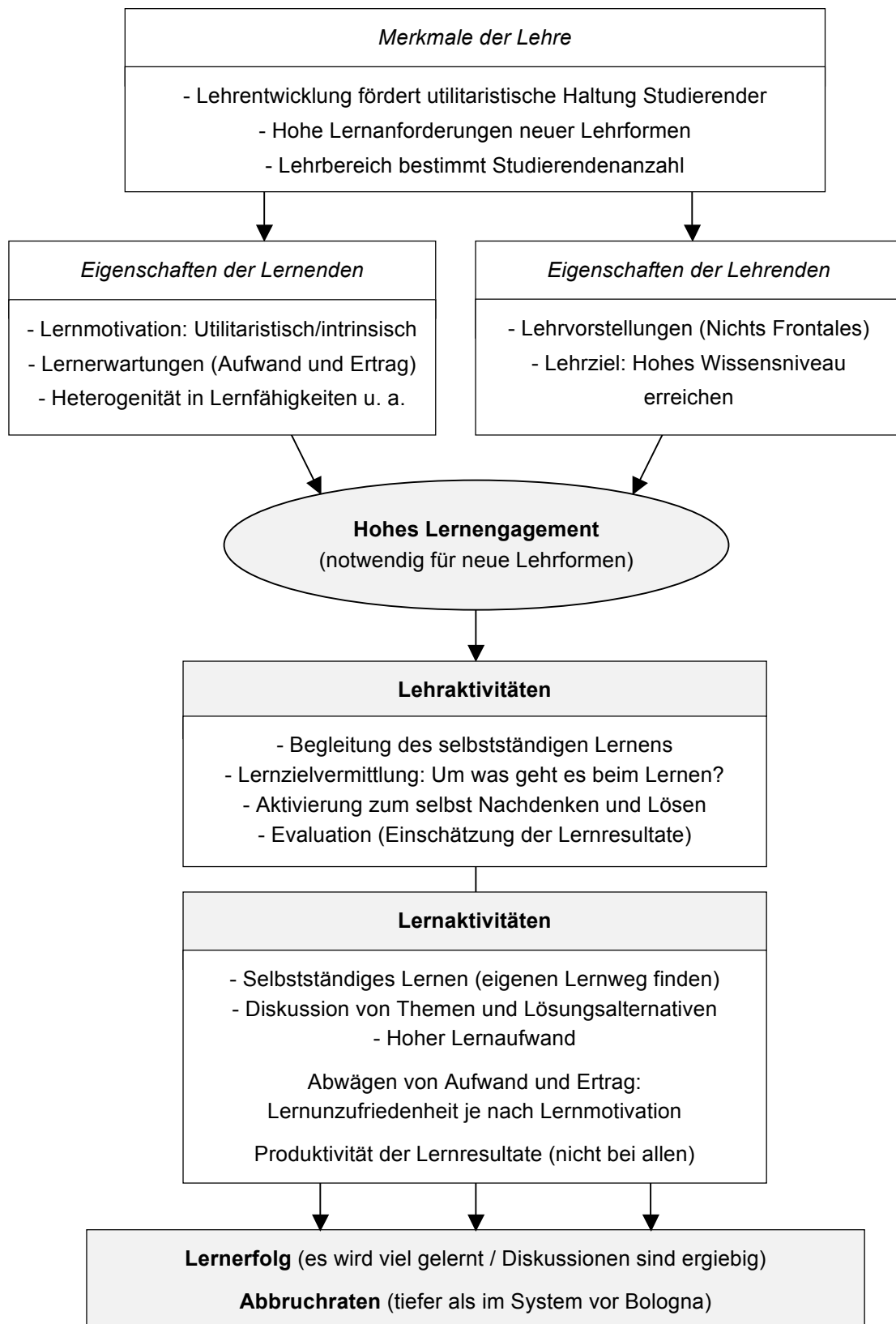


Abb. 22: Bedeutung von Lernmotivation und Lernengagement für neue Lehrformen

ren. Diese orientieren sich in der Folge zunehmend an einer Nutzenkalkulation der in einer Lehrveranstaltung zu erzielenden „ECTS-Punkte“, wie die *Credits* des ECTS von Sebastian Paulsen auch bezeichnet werden.

Aufgrund ihrer Lernbiografien unterscheiden sich Studierende in ihrer Lernmotivation – einige sind eher utilitaristisch ausgerichtet, andere intrinsisch motiviert. Diese Eigenschaften beeinflussen die individuellen Lernerwartungen, so dass diese nicht immer zu den hohen Anforderungen alternativer Lehrformen und dem damit verbundenen Lernaufwand passen – oder wie es Ralf Rüegg vor dem Hintergrund der eigenen Lehrvorstellungen ausdrückt: „Mir ist es sehr wichtig: Partizipation. Also, sprich, dass die Studierenden die Lehrveranstaltungen mitgestalten. Ich versuche, die Studierenden zu motivieren, eigene Fragen zu stellen [...]. Das kommt mir in den letzten Jahren, insbesondere, also da denke ich mir, die arbeiten ihre Punkte ab, damit sie Credits bekommen, aber die intrinsische Motivation dem Gegenstand gegenüber vermissem ich ein bisschen.“ Studierende vergleichen den mit einer Lehrveranstaltung verbundenen Aufwand mit dem möglichen Ertrag an ECTS-Punkten. Entspricht das Resultat ihres Abwägens nicht den Erwartungen, kann dies zu einer Unzufriedenheit mit der Lernsituation führen oder sogar eine schwierige Lernkrise auslösen. Um dies zu verhindern, besteht eine Aufgabe der Lehrenden immer wieder darin, die Studierenden darauf hinzuweisen, welche die Ziele ihres Lernens sind, und davon zu überzeugen, dass ihr Lernengagement nicht an erster Stelle durch utilitaristische Überlegungen zum Lernaufwand bestimmt sein sollte, sondern durch das fachliche Interesse an den anspruchsvollen, aber für ihre Ausbildung gerade deshalb auch sehr nützlichen Lerninhalten. Falls es den Lehrenden gelingt, die Ziele einer Lehrveranstaltung zu vermitteln, kann dies zu einer hohen Produktivität der selbstständigen und aktiven Suche nach eigenen Lösungswegen führen oder angeregte Diskussionen über relevante theoretische Positionen anstossen und dadurch die erwünschten Lernresultate hervorbringen.

Einsozialisierung in das Lernen im Kontext der Hochschulkultur (Bernd Ries)

Im Verlauf des autobiografisch-narrativen Interviews mit Bernd Ries werden die Veränderungen der Lernhaltungen von Studierenden thematisch: Lernende sind nach der Beobachtung des Informanten zunehmend an ihren ECTS-Punkten interessiert – die Lerninhalte treten für sie immer mehr in den Hintergrund. Während die Lernerwartungen der Studierenden gegenüber den Lehrenden gestiegen sind, sind Erstgenannte nach Bernd Ries deutlich weniger belastbar als früher und es kann weniger von ihnen verlangt werden. Zur Illustration verweist

der Gesprächspartner auf die Pflichtlektüre der Lehrveranstaltungen, die kaum noch gelesen wird. Diese Haltung geht Bernd Ries zufolge mit einer zunehmenden Verschulung und der immer häufigeren Durchführung reiner Wissensabfragen für die Leistungskontrollen einher. Dabei hinterfragen die Studierenden bei ungenügenden Leistungen immer seltener die eigenen Fähigkeiten, sondern zweifeln gleich als Erstes an den Bewertungen der Lehrenden. Nach Bernd Ries lässt sich eine solche Haltung bei den Studierenden auch auf die Hochschulkultur zurückführen und ist damit teilweise selbsterzeugt: „Es mag noch mehr eine Rolle spielen, die Hochschulkultur [...]. Also, was erwarten wir von unseren Studierenden? Das erzeugen wir ja selber, wir sind ja nicht einfach nur diejenigen, die reagieren auf Studenten, sondern schon wen wir aufnehmen, und wie wir mit denen umgehen in dem ersten, ja wahrscheinlich im Semester, das erzeugt ja auch, da sind wir sozusagen selber auch an der Produktion solcher Haltungen beteiligt, glaube ich.“ Wie das Lernen an der Hochschule von Beginn an gestaltet ist, wie Studierende in das Lernen einsozialisiert werden, hat nach der Erfahrung des Gesprächspartners wesentliche Auswirkungen auf ihr zukünftiges Lernengagement und ihre Lernaktivitäten.

Utilitaristische Haltung und individuelles Lernengagement (Sebastian Paulsen)

In einer Episode der Erzählung diskutiert auch Sebastian Paulsen das durch eine utilitaristische Haltung geprägte Lernengagement der Studierenden. Diese erfordert nach Sebastian Paulsen fortgesetzte Anstrengungen zur Vermittlung der eigentlichen Lernziele: „Bei der Evaluation ist die Standardantwort: ‚Wir haben viel gelernt, aber ECTS-Punkte viel zu wenig für den Aufwand, den man hier treiben muss.‘ Das zeigt eigentlich diesen Utilitarismus: ‚Wie viel kriege ich für meinen Einsatz?‘ Eben, die andere utilitaristische Seite: Ich habe zu viel investieren müssen, um das zu lernen, was ich gelernt habe, und es wird nicht auf der Ebene der Bürokratie angemessen vergütet. Also, das ist eigentlich ein permanenter Kampf zu versuchen zu vermitteln, um was es eigentlich geht, gegen diese Struktur, die wir letzten Endes ja selber implementiert haben.“ Typisch für viele Studierende ist die utilitaristische Einstellung, dass sich Lernaufwand und -ertrag entsprechen sollten und dass sich der Ertrag anhand der erzielten ECTS-Punkte messen lässt. Während für die Studierenden diese „utilitaristische Seite“ häufig prägend ist, sind die Lehrziele der Lehrenden auf die Aneignung von möglichst viel Wissen ausgerichtet, von anspruchsvollem und komplexem Wissen auf Hochschulebene. In Evaluationen der Lehrveranstaltungen findet sich dann häufig die Rückmeldung, dass das Gelernte zwar interessant ist, aber dass für die erzielten ECTS-Punkte viel zu viel Lernauf-

wand nötig war. Bis zu einem gewissen Grad äussert Sebastian Paulsen Verständnis für diese Lernunzufriedenheit: „Da sind eben jetzt nur fünf ECTS-Punkte für zwei Semester vorgesehen, was bei den Studierenden quasi reflexartig und völlig legitim und zurecht die Rückmeldung auslöst, das ist zu wenig für das, was wir hier leisten. Was völlig stimmt, also wenn man das jetzt unter der Perspektive anschaut, das ist eigentlich nicht statthaft, weil wir ihnen zu viel Zeit abverlangen für das, was sie dafür auf der Ebene kriegen.“ Die Lehrenden müssen in der Folge versuchen klarzumachen, um was es beim Lernen in den neuen Lehrformen eigentlich geht. Diese Notwendigkeit verursacht regelmässige Auseinandersetzungen mit den Studierenden um den Wert der Lerninhalte unabhängig von der reinen Kalkulation der erzielten ECTS-Punkte.

Intrinsische Lernmotivation und hohes Lernengagement (Sebastian Paulsen)

Nach den Erfahrungen von Sebastian Paulsen orientieren sich nicht alle Studierenden zuallererst an utilitaristisch eingefärbten Nutzenkalkulationen. In einer bemerkenswerten Episode befasst sich der Informant mit dem Zusammenhang einer ausgeprägten intrinsischen Lernmotivation und dem damit verbundenen Lernengagement: „Ich habe immer wieder Studierende, die so quasi intrinsisch motiviert sind, dass sie das überwinden, dass sie das System sozusagen überwinden. Aber wenn das produktiv wird, dann wird es produktiv, dann gehen die auf einen eigenen Weg, der sie auch dahin führt, wo es schön wäre, wenn man eigentlich viele hinbringen könnte. Hat das alte System auch nicht geschafft, ist mal eines, was klar ist, es gibt wahrscheinlich kein System, wo alle auf so ein Niveau führt, weil das ist ein herausforderungsreicher Weg, auf dem viele aufgeben. Also damals waren die Abbruchraten deutlich höher als heute, zum Beispiel.“ Bezüglich der Lernmotivation erlebt der Gesprächspartner die Situation als recht heterogen: Es gibt durchaus Studierende, bei denen er eine intrinsische Lernmotivation erkennen kann, andere sind dagegen kalkulierter in den erbrachten Lernleistungen. Nach Sebastian Paulsen gelingt es Studierenden mit hoher Lernmotivation tendenziell eher, den für konstruktivistisch inspirierte Lehrformen oftmals problematischen Einfluss des heutigen Systems der Lehre zu überwinden und in das Zentrum des Lernengagements das Interesse an den eigentlichen Lerninhalten zu stellen. Dies ist für den Studienerfolg von Bedeutung, denn aktive Formen des selbstständigen Lernens bringen, wie wiederholt aufgezeigt, anspruchsvolle Lernanforderungen und einen hohen Lernaufwand mit sich. Es handelt sich beim anderen Lernen um einen herausfordernden Lernweg, auf dem einige Studierende aufgeben. Der Informant verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das System der Lehre

vor Bologna hohe Abbruchraten aufwies, nach seinen Kenntnissen höhere als das heutige. Kein System vermag alle Studierenden bis zum Studienabschluss auf ein hohes Wissensniveau zu bringen, meint Sebastian Paulsen. Als Beispiel verweist er auf die eigenen Erfahrungen des Studiums: Damals gelang von rund sechzig Studienanfängern nur einem Viertel der angestrebte Abschluss.

Aktivierung des Lernengagements beim selbstständigen Lernen (Hilda Seifert)

Bei Hilda Seifert findet sich ein Datenbeispiel für die Bedeutung der Aktivierung des Lernengagements beim selbstständigen Lernen sowie in Gruppenübungen: „Ich versuche, so viel wie möglich, wenn das möglich ist von der Gruppe her, Übungen oder irgendwie Arbeiten oder so was einzubauen, das sie selbst aktiviert. Da gibt es ja Verschiedenes so aus dem Didaktikkoffer. Manchmal muss man aufpassen, manchmal sind sie recht genervt von solchen Sachen, hatte ich schon den Eindruck [...]. Das ist vielleicht, wenn du so nach Lehrgrundsätzen fragst, ist das auch so ein Prinzip, dass man möglichst schaut, hier die Teilnehmenden nicht zuzutexten, wenn ich das jetzt mal so salopp sage, sondern möglichst zu aktivieren, dass sie selber darüber nachdenken oder vielleicht irgendwas lösen.“ Nicht alle Lehrformen haben dieselben hohen Lernanforderung, meint die Informantin: Frontales Lernen gilt deshalb bei manchen Studierenden als bequemer, weil sie einfach herumsitzen und zuhören oder sich z. B. mit den Handys beschäftigen können. Hilda Seiferts Lernziele sind darauf ausgerichtet, dass sich die Studierenden möglichst selbstständig mit den relevanten Themen auseinandersetzen, dass sie Lösungsalternativen und eigene Vorschläge dazu entwickeln. Aufgrund dieser Ziele integriert Hilda Seifert möglichst viele Elemente des sozialen Lernens sowie Aufgaben des selbstständigen Lernens in die Gruppenübungen. Wesentlich für den Lernerfolg ist der verfügbare „Didaktikkoffer“: In der neuen Lernkultur findet sich eine Vielzahl an Methoden zur Selbstaktivierung der Lernenden. Um diese zu nutzen, ist das Methodenwissen Voraussetzung, das sich die Informantin zu Beginn der Lehrtätigkeit in der Form von Weiterbildungsangeboten angeeignet hat. In der Lehre geht es Hilda Seifert zufolge insbesondere darum, die Lernenden beim Lernen grundsätzlich nicht „zuzutexten“ wie beim frontalen Unterricht. Studierende sollen zum selbstständigen Nachdenken angeregt werden, sie sollen eigene Lösungen erarbeiten und an Diskussionen teilnehmen. Einflussreich für die Partizipationsbereitschaft der Studierenden sind auch die Lehrerfahrungen in anderen Veranstaltungen: Wenn die Dozierenden dort bereits viele vergleichbare Gruppenübungen und Aufgaben des selbstständigen Lernens verwenden, kann dies bei den Studierenden zu einem Überangebot solcher Aktivitäten führen

und eine ernsthafte Lernfrustration verursachen. Um die Partizipationsbereitschaft der Studierenden richtig einschätzen zu können, ist auch deshalb nach der Meinung der Gesprächspartnerin ein Feingefühl für die „Grundstimmung“ der Lernenden unerlässlich.

5.4.3 Lehren als unsicheres und manchmal riskantes Lehren

Die Ziele der Lehre werden auf der einen Seite gemäss Abbildung 23 durch strukturelle Merkmale wie den Lehrplan oder die Lehrkultur einer Bildungsorganisation bestimmt, auf der anderen Seite sind die Lehrvorstellungen der Lehrenden bedeutsam. Besteht das Lehrziel in der Produktion neuen Wissen, kann das begleitete selbstständige Lernen im Kontext der konstruktivistisch inspirierten Lernkultur für die Lehrenden eine passende Wahl sein. Für die Studierenden trifft das nicht automatisch zu. Aufgrund der individualisierten Lebenswege und ihrer Einsozialisierung in das Lernen unterscheiden sich diese in ihren Lernerwartungen – manche bevorzugen klassische Lehrmethoden wie den Frontalunterricht, andere sind offen für ein stärker partizipatives Lernen in Gruppenübungen mit intensiven Debatten. Die Studierenden unterscheiden sich auch in ihrem Lernengagement – manche orientieren sich bei den Lernleistungen wie zuvor beschrieben an Nutzenkalkulationen, anderen gelingt es, die Schranken des Systems zu überwinden und sich in ihrem Engagement intrinsisch am eigenen Wissensinteresse zu orientieren. Lehrende geben in den neuen Lehrformen zumeist das Lehrziel vor und präsentieren zu Beginn der Veranstaltungen einen thematischen Lerninput, um sich danach mit ihren Lehraktivitäten zurückzuhalten und einen nichtdirektiven Lehrstil zu verfolgen. In dieser Weise ermöglichen sie hohe Anteile des begleiteten selbstständigen Lernens, häufig kombiniert mit Formen der Wissensaneignung im sozialen Diskurs. Diese Lehrformen sind voraussetzungsreich sowohl in Bezug auf die hohen Lernanforderungen wie auch auf die Lerninhalte. Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, der Lernerwartungen und Lernfähigkeiten der Studierenden bedingt es, dass die alternativen Formen der Lehre oftmals ein unsicheres Lehren bedeuten und, wie Sandra Ott meint, manchmal sogar ein „riskantes Geschäft“ darstellen in Bezug auf das Erreichen der Lernziele. Nicht allen Studierenden gelingen die erwünschten Lernresultate, was durchaus verständlich ist, denn Lernen und autonomes Denken sind mit Bezug auf Oevermann (1996, S. 7) wie jegliche Autonomie grundsätzlich riskant, weil nicht ohne die „Gefahr des Scheiterns zu haben [...]“. Autonomie und Scheitern bilden also ebenfalls eine dialektische Einheit.“ Manche Studierende empfinden die Lernprozesse der alternativen Lehrformen deshalb als chaotisch, eine Zumutung und die damit verbundenen Lernziele sind ihnen unverständlich. Gelingen die aktive Wissensaneignung

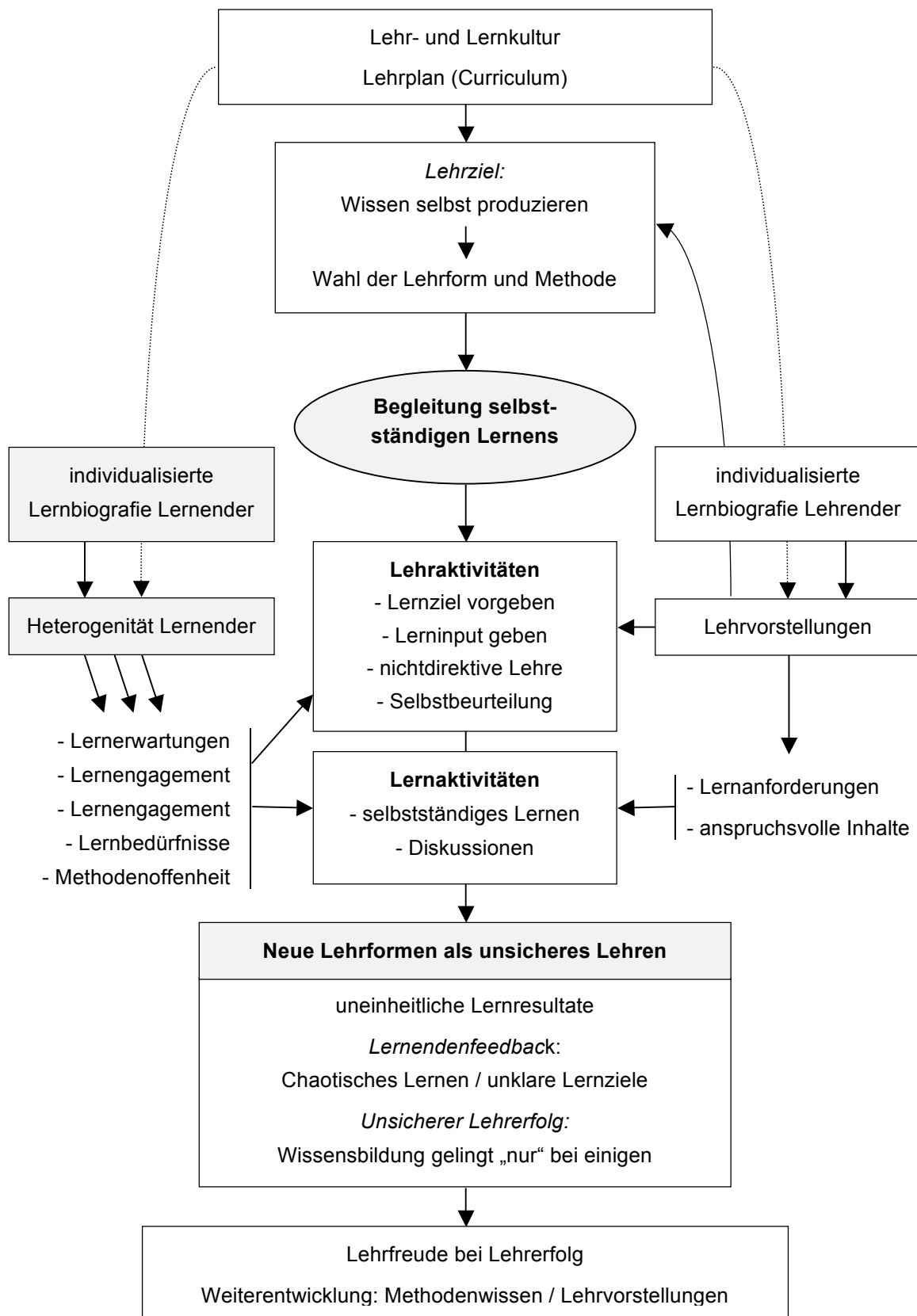


Abb. 23: Begleitung des selbstständigen Lernens als unsicheres und riskantes Lehren

und die Förderung eines autonomen Denkens, dann erleben die Lehrenden den Einsatz neuer Lehrformen wie des begleiteten selbstständigen Lernens durchwegs als eine besonders attraktive Form der Lehrtätigkeit an Hochschulen.

Begleitung des selbstständigen Lernens als riskantes Lehren (Sandra Ott)

Die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess führte zu einer zunehmenden Bedeutung des selbstständigen Lernens. Es kamen „neue Teile hinzu durch Forderungen nach mehr Selbststudium“, wie Sandra Ott erzählt. Obwohl sie als Lehrende eine für ihre Hochschule eher aussergewöhnliche Neigung zu klassischen Methoden wie dem Frontalunterricht aufweist, übernimmt sie zusammen mit einer Kollegin die Entwicklung eines Lehrgefässes mit dem Ziel, die selbstständige Wissensproduktion der Studierenden zu ermöglichen und vermehrt einzufordern. Einflussreich für das Engagement von Sandra Ott bei der Neukonstruktion der Veranstaltung sind die Lehrvorstellungen der Kollegin, die vom Nutzen des selbstständigen und partizipativen Lernens fest überzeugt ist: „Wir haben zusammen eine Lehrveranstaltung umgekrempelt sozusagen, und sehr viel stärker auch auf Eigenleistungen von Studierenden gesetzt [...]. Das habe ich extrem spannend gefunden, dort wirklich mal mich selber auch zurückzunehmen und nicht das Gefühl zu haben, ich müsse jetzt ihnen den inspirativen Moment können vermitteln, sondern den müssen sie eigentlich selber produzieren. Ich schaffe ihnen Lernmöglichkeiten und ich gehe auch in Diskussionen mit ihnen, aber ich versuche das nicht irgendwie von mir her irgendwo vorwärts zu pushen.“ Sandra Ott und ihre Kollegin halten sich in der Lehrveranstaltung zurück, bleiben nichtdirektiv und gewähren den Studierenden genügend Lernraum für ihr selbstständiges Lernen. Anders als in der klassischen Lehre bieten sie Möglichkeiten der Generierung neuen Wissens durch die Studierenden selbst an. Die Gesprächspartnerin ist sich bewusst, dass ein solches Lernziel eine Herausforderung für alle darstellt: „Man versucht dann am Einzelfall wirklich wieder so komplexe soziologische oder historische Fragestellungen auch in die Diskussion zu bringen, und das hat auch so ein bisschen ein Risiko bedeutet, also, das ist schon ein Ziel von mir, ein Stück weit in Lehrveranstaltungen auch so, wie mit den Studierenden versuchen, an eine Grenze heranzugehen.“ Trotz des anspruchsvollen Lernsettings beteiligen sich Sandra Ott zufolge viele der Studierenden immer wieder engagiert an den entstehenden Diskussionen: „Es gibt Studierende, die das verstehen. Es hat auch einzelne gegeben, die sind nachher nach vorn gekommen und dann haben wir noch weiter diskutiert, noch lang, dann habe ich plötzlich gemerkt: Ja, er hat verstanden, was wir meinen [...]. Ich habe gemerkt, jetzt ist etwas, jetzt ist der Funke wieder rüberge-

sprungen.“ Doch die eingesetzten Lehrmethoden der wechselseitigen Wissensproduktion passen nicht zu den Lernerwartungen aller Studierenden. Einige beklagen, dass die Lernziele der Veranstaltung unklar formuliert seien, andere sprechen gemäss Sandra Ott sogar von einem teilweise chaotischen Lernen: „Weil es dann auch gewisse Studierende gibt, die nach diesen Lehrveranstaltungen gesagt haben: Was soll jetzt das Ganze? Mir ist es nicht so recht klar, was die da vorne haben wollen, und die Ziele von dieser Veranstaltung sind mir nicht so ganz klar.“ Ein Lehren mit hohen Anteilen neuer Lehrformen wie dem begleiteten selbstständigen Lernen oder dem sozialen Lehren ist deshalb immer auch mit einem „Risiko“ behaftet. Mit Blick auf das Erreichen der Lehrziele ist der Einsatz neuer Lehrformen stets ein riskantes, ein unsicheres Lehren mit einem offenen Verlauf.

Heterogene Lernvoraussetzungen und die Eignung neuer Lehrformen (Hilda Seifert)

Hilda Seifert thematisiert in ihrer Erzählung die Bedeutung heterogener Lernvoraussetzungen für die Eignung alternativer Lehrformen. Aufgrund der eigenen Lehrvorstellungen bevorzugt die Informantin Formen des begleiteten selbstständigen Lernens und des sozialen Lehrens in Gruppenübungen. Nach der Beobachtung von Hilda Seifert verfügen Studierende allerdings über unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Für die einen ist das Lernen im Kontext alternativer Lehrformen gut geeignet, jedoch gibt es Hilda Seifert zufolge auch Studierende, für die eine Lehre mittels klassischer Methoden wie Präsentationen mit aufgelegten Folien die passende Wahl darstellt.

Hilda Seifert: „Ich denke, bei manchen bleibt mehr in Erinnerung, wenn sie es eben mal selber bearbeiten in einer Gruppenarbeit oder so was. Und bei anderen ist es dann vielleicht wirklich durch irgendwie gut gestaltete Folien [...]. Das ist eigentlich so eine Selbstbeurteilung, oder so ein eigenes Gefühl, wenn man das dann auflöst und schaut, was herausgekommen ist. Man hört ja dann was kommt, und wie das kommt. Das ist so eine Einschätzung dann. Ich sage jetzt mal, dass ich halt in den meisten Fällen jetzt zu dem Entschluss gekommen bin, dass das jetzt ein geeignetes Instrument war, um das zu machen. Ja, so kann man das wahrscheinlich eher sagen.“

Aufgrund heterogener Lernvoraussetzungen existiert nicht die eine am besten geeignete Lehrmethode zur Unterstützung vielfältiger Lernbedürfnisse. Die Aufgaben des selbstständigen Lernens und Gruppenarbeiten funktionieren nach der Erfahrung von Hilda Seifert zumeist sehr gut, trotzdem hält sie die Beurteilung der getroffenen Methodenwahl während der Lehrfähigkeit für unerlässlich. Die Einschätzung, ob die eingesetzten Lehrtechniken für die Lernbedürfnisse der Studierenden passend sind, ist zur Gewährleistung einer hohen Lehrqualität

entscheidend. Allerdings gibt es auch dann keine Gewissheit der zu erwartenden Lernresultate. Das Lehren mit alternativen Lehrformen beinhaltet auch nach der Meinung von Hilda Seifert eine kaum zu vermeidende Unsicherheit bezüglich der damit verbundenen Lehrerfolge.

5.4.4 Bedarf an neuen Lehrgefäßen und -methoden

Im Anschluss an die Schilderung der Erfahrungen mit der Organisation der Lehre im Bologna-Prozess bringt Sebastian Paulsen seine Motivation zur Entwicklung neuer Lehrgefäße zum Ausdruck: „Wenn uns etwas daran liegt, die Qualität im Auge zu behalten und nicht nur die Konformität mit den strukturellen Vorgaben – und wie gesagt, die meisten, die hier arbeiten, haben ja ein inhaltliches Interesse – dann muss das in irgendeiner Form sich irgendwann mal wieder einen Ausdruck verschaffen, es geht gar nicht anders.“ Durch neue Lehrgefäße soll eine Lehre ermöglicht werden, die wieder besser zu den Vorstellungen vieler Hochschullehrender passt: „Ich glaube, dass es wie ein Bedürfnis bei vielen Dozierenden gibt, andere Formen, also wie auch immer die dann konkret aussehen, aber dem sozusagen wie wieder etwas anderes entgegensetzen zu können. Wieder, wie soll ich sagen, kreativere, lockerere Formen von Lehre realisieren zu können. Das ist so auf der motivationalen Ebene.“

Bedarf an der Entwicklung neuer Lehrgefäße (Sebastian Paulsen)

Die Abnahme der Möglichkeiten des freien Lernens im Zuge der Lehrentwicklung bildet für Sebastian Paulsen eine der entscheidenden Ursachen des wachsenden Bedarfs an der Entwicklung neuer Lehrgefäße. Lehrende haben Vorstellungen, wie Studieren funktionieren sollte. Das Ziel der Neuentwicklungen besteht darin, ein solches Studieren für die Studierenden wieder erlebbar zu machen.

Sebastian Paulsen: „Das ECTS-System mit der aberwitzigen Ausdehnung von Leistungsnachweisen, jedes Modul, jedes Semester, was zu einer kulturellen, wie soll man das nennen, Katastrophe in gewisser Weise geführt hat, nämlich dass die Studierenden sich überwiegend an dem orientieren, was eben die Struktur, also, das ist völlig vernünftig (lacht), völlig rational. Aber dahinter verblasst dann eigentlich der Sinn des Lernens, der Inhalt überhaupt schon mal, aber vor allem der Sinn des Lernens, und dass dieses Lernen eigentlich etwas ist bei Erwachsenen, was ja von ihren Interessen gesteuert sein soll. Es geht nicht darum, hier einfach sie in ein Hamsterrad zu gewöhnen und daraufhin zu sozialisieren, sondern eigentlich sollen dort autonom denkende Menschen entstehen. Ich würde wetten, wenn man Studierende befragt nach dem Sinn, dann würde man die Antwort nicht hören, also, autonom Denken lernen, und das natürlich mit Bildung, also mit Inhalt auch bereichern, anreichern. Vielleicht gibt es ein paar, das mag schon sein. Aber das ist nicht die Antwort,

die erwartbar ist in dem System. Und das schlägt dann eben natürlich auch auf solche Gegenmodelle, die quasi quer zu dieser Struktur sind, schlägt das irgendwie durch.“

Eine weitgehend durchstrukturierte Lehre mit wenigen Möglichkeiten des aktiven und selbstständigen Lernens bezeichnet Sebastian Paulsen als „aberwitzig“. Insbesondere der inflationäre Einsatz von Leistungsnachweisen in jedem Modul bewirkt bei den Studierenden ein ausgeprägtes Nutzendenken. Eine solche Haltung ist nach Sebastian Paulsen unter den bestehenden Strukturen durchaus normal und verständlich, allerdings hat sie mit den eigentlichen Lehrzielen wie der Befähigung zu autonomem Denken und der Lernmotivation durch die eigenen Interessen wenig zu tun. Der Sinn des Lernens und die Lerninhalte sind aus Sicht des Informanten im Zuge der Lehrentwicklung im Bologna-Prozess in den Hintergrund gerückt. Studierende verhalten sich zunehmend fremdgesteuert – wie Versuchstiere in einem „Hamsterrad“. Dieser grundsätzliche Verlust der Passung zwischen den Lehrvorstellungen der Lehrenden und den Lernerwartungen der Studierenden stellt für den Hochschullehrenden die eigentliche „Katastrophe“ der Lernkultur dar. Dies führt nach Sebastian Paulsen zu einer Gegenbewegung, die sich im wachsenden Bedarf an der Entwicklung neuer Lehrgefäße ausdrückt, an neuen Möglichkeiten des Studierens, die besser zu den Lehrvorstellungen vieler Lehrender passen.

Sebastian Paulsen formuliert im narrativen Nachfrageteil seines Interviews einen bemerkenswerten *Vorschlag zur Neuorganisation der Lehre*:

Interviewer: „Vielleicht wäre es gut, wieder irgend etwas wie in Form von einem Seminar einzuführen, wie man es auch dann immer nennt?“

Sebastian Paulsen: „Ich meine, das zumindest würde schlagartig den ganzen planerischen Aufwand reduzieren, wenn man sagen würde, jeder Professor hat zwei Themen, die muss er abdecken, jedes Jahr. Also eine Lehrveranstaltung zu machen. Und das bleibt auch gleich. Das ist sozusagen der Kern, der ist definiert. Das allein würde den planerischen Aufwand um mehr als die Hälfte reduzieren. Und da gibt es dann halt, was weiss ich, dann gibt es dann halt Obergrenzen, wenn es Seminare sind, zum Beispiel, wenn man die Idee noch mitnehmen wollte. Wer bei dem Professor das Thema studieren will, der muss halt sich darum bemühen, dass er rechtzeitig da sich einschreibt. Wenn die Zeit um ist, dann ist sie um, dann dauert es halt bis zum nächsten Semester, und wenn sich das alles nicht individuell so arrangieren lässt, dann lässt es sich halt nicht arrangieren, dann hat der Student eigentlich die Wahl, entweder ich hänge noch ein Semester ran, damit ich das Seminar auch noch machen kann, oder ich pfeif drauf, und dann habe ich es halt nicht gemacht. Ich glaube, dass es eine Illusion war, die wir versucht haben mit viel Engagement und viel Know-how

erst mal umzusetzen, nämlich so was wie eine für alle Studierenden verpflichtende Grundstruktur zu realisieren. Also, dass man sagt: Jeder lernt das Gleiche, plus Vertiefungen, wo man Wahlen hat, und plus Wahlfächer, wo man Wahlen hat. Aber im Grundsatz: bestimmte Sachen machen alle das Gleiche, und sie lernen das Gleiche. Und das ist nicht wahr, es stimmt einfach nicht, da lernen trotzdem nicht alle das Gleiche, und sie sind schon gar nicht auf dem gleichen Niveau, das sind alles eigentlich technokratische Vorstellungen, die einfach sich an der Realität immer brechen, und nie funktioniert haben.“

Das Ziel für die von ihm vorgeschlagene Weiterentwicklung der Lehre benennt Sebastian Paulsen wie folgt:

„An der Stelle muss man glaube ich einfach wieder mehr Flexibilität in das System bringen, und mehr Wahlmöglichkeiten auf der Seite der Studierenden, bei gleichzeitig weniger organisatorischem Aufwand auf unserer Seite. Das ist eigentlich die Herausforderung. Da ist das alte Unisystem natürlich unschlagbar gewesen: Also ein Prof, der halt das anbietet. Da ist es dann damals auch wieder überzogen worden, der halt irgendwas anbietet, ohne dass es irgendwie rückgekoppelt ist, aber das müssen wir ja gar nicht kopieren [...]. Das ist relativ einfach: Da gibt dann einfach einen bestimmten Anteil aus Pflichtangeboten, aber ohne vorzugeben, welche das sind, sondern einfach einen Anteil des Portfolios der Lehrenden, das sie abschliessen müssen, der als Pflichtveranstaltungen deklariert ist, aber nicht für alle deklariert, sondern als Label sozusagen. Und von dem müssen sie ein paar Veranstaltungen halt machen, und dann habe sie dort die freie Auswahl. Und wir hätten auch relativ freie Auswahl zu sagen: Ok, dieses Semester biete ich mal was an, das aktuell ist, oder das ich gerade neu am Denken bin, und das definiert sozusagen insgesamt den Kern. Und jeder hat ein Spielbein, und die Studis können sich da draus bedienen. Und dann ist es immer noch koordiniert, also im Gegensatz zur alten Uni. Bei so viel guten Leuten, die wie wir haben, also dass ich meine, von so einem Angebot hätte ich geträumt, also das, was ich so gerade in die Luft male, als Student.“

Bedarf an geeigneten Methoden für die neuen Lehrformen (Walter Foster)

In Walter Fosters Erzählung findet sich eine bemerkenswerte Passage, die den Einfluss der Gruppengrösse auf den Bedarf an neuen Lehrmethoden belegt, die ein Lehren nach konstruktivistisch inspirierten Lehrvorstellungen auch in grossen Gruppen ermöglichen. Besteht das Lehrziel im wechselseitigen Wissensaustausch, dann ist Walter Foster zufolge die Anzahl der Studierenden einer Veranstaltung von besonderer Bedeutung: „Wir haben zunehmend mehr Veranstaltungen mit deutlich grösseren Gruppen, Studierendengruppen, Modulgruppen, in denen das Repertoire an dem, was man methodisch einsetzen kann, eher schmaler wird. Also gewisse Sachen gehen schlechter oder wenn, dann ist es einfach eben auch aufwändiger. Also

wenn ich Untergruppen machen will, die für sich gesehen konzentriert arbeiten können, zurückkommen und das irgendwie wieder zu einem Gesamten verarbeiten, habe ich die zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen für so eine Anlage?“ In Grossgruppenveranstaltungen ist die Methodenwahl eingeschränkt, denn nicht alle Lehrtechniken sind dort anwendbar. Der Lehrende muss abwägen, was überhaupt möglich und was umsetzbar ist, unter Umständen auch mit einem erhöhten Lehraufwand. Als Ressource im Entscheidungsprozess dienen das bestehende Methodenwissen und die eigenen Lehrerfahrungen sowie die Lehrvorstellungen, die neben den Setzungen des Lehrplans die Lehrziele mitbestimmen. In der Konsequenz führt das Abwägen der verfügbaren Alternativen zu einer Methodenwahl: Bei grösseren Veranstaltungen muss das Lehrziel des Wissensaustausches mittels sozialer Interaktionen unter Umständen aufgegeben, bei kleineren Gruppen kann dieses eher verwirklicht werden. Dies kann zu einer unerwünschten Reduktion der Methodenvielfalt in der Lehre führen. Als eine Handlungsstrategie, um soziales Lehren auch in grösseren Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, wählt Walter Foster die Suche nach geeigneten alternativen Lehrmethoden: „Dann muss ich mir wie andere didaktische Formen aushecken, wie ich die Leute irgendwie kann in eine Aktivität bringen. Da bin ich selber auch immer wieder am Suchen. Ich weiss nicht, also den Stein des Weisen habe ich da ganz sicher noch nicht gefunden.“

6 Neue Lehrformen im Wandel der Bildungskultur

Mit Blick auf die bisher präsentierten Ergebnisse der Theorieentwicklung nach der Methode der Grounded Theory lässt sich festhalten, dass die neue Lernkultur (Terhart 2005, 2009) ein charakteristisches und die Entwicklung der individuellen Lehr- und Lernvorstellungen der interviewten Hochschullehrenden prägendes Merkmal des Wandels der Bildungskultur darstellt. Mit neuen Lehrformen sind Vorstellungen verbunden, die durch konstruktivistische Lerntheorien inspiriert sind und die berufsbiografischen Erfahrungen vieler Hochschullehrenden massgeblich beeinflussen. Individuelle Lernbiografien werden in vielfältiger Weise durch die Entwicklung von Lehr- sowie Lernvorstellungen mitbestimmt und prägen umgekehrt wiederum deren spezifische Ausgestaltung. Angelegt in frühen Phasen der Lernbiografie – wie von Reusser und Pauli (2014) postuliert – bilden sie einen wesentlichen Teil der Selbstidentität und als verinnerlichte Lebensgeschichte lassen sie sich nicht ohne Weiteres abstreifen oder nach Belieben umgestalten. Als „Hypothesen der Vergangenheit, die auf das zukünftige Handlungsprojekt einwirken“ (Hoerning 1987a, S. 253), sind sie sowohl für die aktuelle Situation wie auch das zukünftige Lebensprojekt eines Individuums bedeutsam.

Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Abschnitten schliesslich die letzte der eingangs formulierten Forschungsfragen aufgegriffen, die Frage nach der Bedeutung der Lehrvorstellungen von Hochschullehrenden für den gelingenden Einsatz neuer Lehrformen sowie für die Lehrentwicklung an Hochschulen insgesamt. Finden sich neben den im vorausgehenden Kapitel diskutierten Herausforderungen des Einsatzes neuer Lehrformen nicht auch durch diese begründete Chancen für die Lehrentwicklung? Ein zentrales Merkmal der Lehr- und Lernvorstellungen in der neuen Lernkultur bildet als Beispiel eine besondere Offenheit für neues Wissen und Handlungsoptionen. Und die Entdeckung des Neuen gründet zumeist im Durchleben krisenhafter Erfahrungen der persönlichen Lernbiografie, die nicht selten vom Typ der Entscheidungskrise (Oevermann 1996, 2004) sind, ausgelöst durch alternative Handlungsmöglichkeiten, wie sie typisch für moderne Komplexgesellschaften sind. Oevermann (2004, S. 163) zufolge konstituieren sich biografische Erfahrungen sogar grundsätzlich im Rahmen von „Prozessen einer Krisenbewältigung. Solange man routiniert handelt, macht man keine Erfahrungen, sondern lebt Erfahrungen, die man schon“ besitzt. Nicht zuletzt wird der Wandel der Bildungskultur auch mit neuen Formen der Zusammenarbeit und des Zusammenlernens in Verbindung gebracht, mit neuen Aufgaben sowie Rollen der Lehrenden und Lernenden, die für Bildungsorganisationen von weitreichender Bedeutung sind.

6.1 Lehrvorstellungen als Ressource in Krisenphasen der Lehre

Lehr- und Lernvorstellungen sind, wie dargelegt, zugleich Hypothesen und biografisches Potential: Auf der einen Seite können sich die mit den Vorstellungen verbundenen Erwartungen als mögliche Krisenauslöser im Lebensablauf erweisen, wenn durch ihren Einfluss die Durchführung eines Handlungsschemas in Bedrängnis gerät – wenn wie bei Ralf Rüegg z. B. das Lernengagement der Mitstudierenden nicht zu den eigenen Lernerwartungen passt und dadurch die Weiterführung eines Studiums grundsätzlich in Frage gestellt wird. Auf der anderen Seite lassen sich Lehr- und Lernvorstellungen als biografisches Potential oder Ressource (Hoerning 1987a, 1989) bei der Überwindung von Verlaufskurvenmechanismen einsetzen sowie als Handlungsmittel für kreative Veränderungen während Phasen biografischer Wandlungsprozesse (Schütze 1981, 2001). Im Fall von Sandra Ott helfen ihr z. B. die eigenen Lehrvorstellungen dabei, die für sie relevanten Lehrthemen zu identifizieren und in dieser Weise ihren Engagements in der Lehre eine Entwicklungslogik sowie einen biografischen Sinn zu verleihen. Krisenphasen der Lehre beinhalten häufig Entscheidungen zur Auswahl der verfügbaren Lehrformen, Lehrmethoden oder auch der geeigneten Lernsettings und der relevanten Lerninhalte. In solchen Entscheidungsprozessen können Lehrvorstellungen als biografische Ressourcen (Bartmann 2007; Hoerning 1989) beim Abwägen der bestehenden Wahlalternativen verwendet werden. Häufig haben erfolgreiche biografische Veränderungen die Struktur eines Wandlungsprozesses über einen längeren Zeitraum hinweg mit dem bewussten Durchlaufen einer Moratoriumsphase (Schütze 1981), während der als Beispiel mit unterschiedlichen Lehrmethoden experimentiert wird oder Informationen über bisher noch nicht verwendete Methoden gesucht werden.

Immer wieder ist in herausfordernden Erlebnissen der Lehre – wie im Fall von Sandra Ott – das Vorbild signifikanter Bezugspersonen wesentlich. Bei der Methodenwahl führt die Gesprächspartnerin die Entscheidung für einen hohen Anteil selbstständigen Lernens bei der Neugestaltung einer Lehrveranstaltung auf den Einfluss ihrer Kollegin zurück: „Das ist ein starkes Thema von meiner Mitarbeiterin, die sehr viel stärker auf diskursive, partizipative Anteile setzt oder auch Eigenleistungen von Studierenden einfordert.“ Manchmal erfolgen Veränderungen langsam, manchmal geschehen sie abrupt und unter Zeitdruck wie beispielsweise im Kontext des hektischen Lehreinstiegs bei Ralf Rüegg oder in der Auseinandersetzung mit kritischen Äusserungen von Studierenden zu den gewählten Lehrmethoden bei Sebastian Paulsen. In solchen Krisenphasen des Lebensablaufs können die eigenen Lehrvorstellungen als biografische Ressource dienen, um z. B. den an Nutzenkalkulationen orientierten

Studierenden die eigentlichen Lernziele einer Veranstaltung besser verständlich zu machen. Dadurch erhöhen sich die Chancen für den Lernerfolg, denn zusammenpassende Lernerwartungen und Lernziele bilden nach den Hochschullehrenden eine Voraussetzung dafür.

Lehrvorstellungen im Entscheidungsprozess einer Themenwahl (Sandra Ott)

An der Hochschule gerät Sandra Ott im Rahmen ihrer Tätigkeiten immer wieder in Situationen, in denen sie abwägen muss, mit welchen Themen sie sich in der Lehre sowie in weiteren beruflichen Engagements vertieft auseinandersetzen möchte. Ein Datenbeispiel veranschaulicht das Potential individueller Lehrvorstellungen im manchmal herausfordernden Entscheidungsprozess einer Themenwahl.

Sandra Ott: „Das ist noch interessant, für mich ist es immer so ein bisschen eine Herausforderung, jetzt beruflich auch, Sachen zum einen vorwärts zu pushen, Energie in etwas zu geben und es weiter zu treiben, aber gleichzeitig auch in einer offenen Haltung zu sein. Weil wenn man Sachen vorwärtspusht, dann schliesst man ja häufig auch die Themen und verliert vielleicht auch so ein bisschen den Blick für Anderes, vielleicht auch für Alternativen, für das Risiko oder für Ambivalenzen vielleicht auch. Man setzt auf etwas, man setzt sich fest. Die Ambivalenz ist aber auch für mich eine wichtige Qualität, und die hat auch etwas mit Offenheit, mit eben verschiedene Wege gehen zu können, zu tun. Da muss es irgendwo so ein bisschen ein Gleichgewicht geben, sich auspegeln können [...]. Es hat dann auch etwas mit Relevanzsetzung zu tun [...], wo tue ich Themen entwickeln, die ich als wichtig, als bedeutsam empfinde für mich selber, und aber irgendwo damit auch das Gefühl habe, es könne für andere von Bedeutung sein, von Wichtigkeit. Dort liegt dann die Aktivität des Entwickelns darin, das Engagement, dort die Relevanzen zu setzen. Und gleichzeitig braucht es aber dann natürlich auch eben die Offenheit, die Ambivalenz, das Zurücktreten auch wieder, in der Reflektion, um auch Neues können aufzunehmen, also.“

Die Themenwahl hat die Struktur eines kreativen Veränderungsprozesses (Schütze 1981) oder einer Entscheidungskrise (Oevermann 1996, 2004). Krisenbehaftet ist der Prozess gemäss Sandra Ott, weil die Wahl zwischen unterschiedlichen Themen immer auch eine Einschränkung bedeutet: Weil Relevanzen gesetzt und bestimmte Themen zurückgestellt werden müssen, ergibt sich unweigerlich eine Minderung der Wissensvielfalt und auch der Berücksichtigung der mit jedwedem Wissen stets verbundenen „Ambivalenzen“. Die gewählten Themen können weiterverfolgt und vertieft werden, andere müssen zumindest für den Moment beiseitegelegt werden. Den Prozess der Themenwahl erlebt Sandra Ott deshalb als eine Herausforderung im Spannungsfeld von Offenheit und Wissensentwicklung. Um den Entscheidungsprozess zu bewältigen, wählt sie die Handlungsstrategie des Abwägens möglicher

Wahlalternativen. Es geht dabei um die Suche nach einem Gleichgewicht zwischen der Ermöglichung von Wissensvielfalt und der notwendigen thematischen „Relevanzsetzung“. Dabei orientiert sich die Gesprächspartnerin an den Anschlussmöglichkeiten der eigenen Lernbiografie, die sich aus den zur Wahl stehenden Themenfeldern ergeben. Wissensentwicklung bedeutet in diesem Kontext, dass ein Thema weiterverfolgt und vertieft werden kann, mit dem sich Sandra Ott bereits in früheren Engagements befasste. Dadurch erhält der Entscheidungsprozess eine biografische Entwicklungslogik. Lehrvorstellungen sind bei einer Themenwahl den Überlegungen von Hoerning (1987a, 1989) entsprechend sowohl als Hypothek wie auch als biografische Ressource von Bedeutung. Auf der einen Seite können sie in diesem Kontext als Krisenauslöser wirken: Die Überzeugung, dass die Offenheit für vielfältige Themen unerlässlich für die eigene Wissensentwicklung ist, bedingt die Herausforderung der Themenwahl. Auf der anderen Seite ist die von Sandra Ott während der schulischen Laufbahn entwickelte Vorstellung eines besonderen Werts der Anschlussfähigkeit von neuem Wissen an bestehende Wissensressourcen bedeutsam. Diese Haltung hilft dabei, aufgrund der eigenen Lernbiografie relevante Themenfelder im Entscheidungsprozess zu suchen und auch zu erkennen. Sandra Otts Vorstellungen sind richtungsweisend für das Abwägen der verfügbaren Themen; dadurch wird eine vorschnelle Minderung der berücksichtigten Vielfalt verhindert. Durch das Vergleichen der relevanten Alternativen in einem bewussten Entscheidungsprozess ist es der Gesprächspartnerin möglich, jene Themen zu bestimmen, die für ihre Wissensentwicklung biografisch sinnvoll sind, und diese in ihren Engagements an der Hochschule „vorwärtszupushen“.

6.2 Wissensoffenheit als Voraussetzung der Entdeckung des Neuen

Wer sich mit Prozessen des freien Lernens und der Produktion von Wissen befasst, stösst nahezu unweigerlich auf die Frage nach den Bedingungen der Entdeckung des Neuen. Deren Untersuchung ist herausfordernd, denn sie sollte nach Oevermann (2004, S. 153) ein Verständnis ermöglichen, ohne dass die Forschenden bereits den „konkreten Inhalt des Neuen jeweils prognostizieren“ können. Der Lernprozess als Bildungsprozess (vgl. Schulze 2007) vor dem Hintergrund eines lebenslangen Sozialisationsverlaufs ist unweigerlich verbunden mit Neuem: „Humane Sozialisation stellt eine Prozesslogik bzw. eine Ablauffigur der systematischen Erzeugung des Neuen par excellence dar.“ (Oevermann 2004, S. 156) Solchermaßen biografische Bildungsprozesse enthalten im wesentlichen „Strukturtransformationsprozesse der Erzeugung des Neuen“ (ebd. 2004, S. 157), in denen sich das Individuum die „eige-

ne Zukunft durch Konstruktion hypothetischer Welten eröffnet, die es durch selbsttätige Praxis füllt“ (ebd. 2004, S. 157). Ein solcher Sozialisationsprozess verläuft notwendig krisenbehaftet, denn Krise und Neuerung bedingen sich wechselseitig. Sozialisation ist mit Oevermann (2004, S. 160) „ein Krisenverlauf par excellence und er muss es sein, damit sich aus ihm eine autonome Lebenspraxis der Chance nach entwickeln kann“. Die minutiöse Analyse der Entstehung des Neuen ist für die Theorieentwicklung gesellschaftlicher Phänomene immer wieder grundlegend, wie Oevermann (1996, S. 16) bemerkt: Eine Theorie, „die nicht die Konstitution von Erfahrung und die Erzeugung des Neuen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt, ist von vornherein dazu verurteilt, affirmativ das je Bestehende zu benennen statt Strukturgesetze aufschließend hinter die Erscheinungen zu gelangen“. Oevermann (1996, 2004) verweist in diesem Zusammenhang auf das fundamentale Potential der Entstehung des Neuen in entscheidungskritischen Sequenzstellen des individuellen Lebensablaufs.⁶² Diese Sichtweise steht den Kategorien der Verlaufskurve und insbesondere der biografischen Wandlungsprozesse bei Schütze (1981) nahe: In biografischen Veränderungsprozessen sucht das Individuum, neue Handlungswege und Haltungsmuster zu entdecken, um in einem zumeist aufwändigen Prozess der Wandlung der Selbstidentität und manchmal leidvoller Entscheidungsfindung die Kontrolle über die Bedingungen des eigenen Lebensablaufs beizubehalten oder zurückzugewinnen (ebd. 1981).

⁶² Mit Bezug auf das sequenzanalytische Verfahren der objektiven Hermeneutik meint Oevermann (2004, S. 160) zur Erzeugung der Möglichkeiten von Neuem in Krisenphasen des Lebensablaufs: „An jeder Sequenzstelle, die dadurch markiert ist, dass aufgrund eines vollzogenen Aktes oder einer vollzogenen Äußerung durch Erzeugungsregeln Möglichkeiten eröffnet werden, die ihrerseits eine Entscheidungssituation provozieren, die an einer folgenden Sequenzstelle durch vollziehende Handlung geschlossen werden muss, einer Sequenzstelle, die also nicht nur aus der Trivialität eines temporalen Nacheinander folgt, sondern durch Erzeugungsregeln produziert worden ist, ergibt sich das Problem, dass aus den erzeugten objektiven Möglichkeiten von der handelnden Praxis oder den handelnden Praxen eine Auswahl, also eine Entscheidung getroffen werden muss. Wenn ich eine Sequenz in hinreichender Länge bruchlos rekonstruiert habe, bilde ich die Fallstrukturgesetzlichkeit ab, aus der heraus eine je konkrete Lebenspraxis ihre Wahlen bzw. Entscheidungen wiedererkennbar getroffen hat [...]. Nun ist natürlich nicht an jeder Sequenzstelle die ihr innewohnende potentielle Krise der Entscheidung manifest. Das ist nur ganz selten der Fall. Insofern ist für die Praxis selbst die Krise der Grenzfall. In der weit überwiegenden Zahl von Sequenzstellen ist die Entscheidungskrise schon immer durch Routinen gelöst, die aus Krisen als deren Lösungen hervorgegangen sind. Sie kommt uns deshalb nicht manifest zu Bewusstsein bzw. nur dann, wenn die Routinen plötzlich nicht mehr greifen. Aber theoretisch sind deshalb die Routinen der Grenzfall und ist die Krise der Normalfall. Denn die Routinen leiten sich material aus Krisen ab.“ Routinen sind dieser Denklinie folgend nichts anderes als „bewährte Krisenlösungen“ (ebd. 2004, S. 161).

Während kritischer Lebensereignisse ist eine Haltung der Wissensoffenheit zumeist eine Vorbedingung ihrer Bewältigung. Veränderungsprozesse erfordern in der Regel die Entwicklung einer umfassenden Bereitschaft für das Ausprobieren alternativer Handlungsstrategien und die Aneignung neuer Wissensbestände. Wissen ist nach Oevermann (2004, S. 175) die „Menge von propositionalen Gehalten“, die sich aufgrund ihres Bewährungsgrades (ebd. 2004) oder ihrer Viabilität (Glaserfeld 1995) von den konkreten Subjekten losgelöst haben. Die konstruktivistisch inspirierte Kategorie der Wissensoffenheit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es keine für alle Zeiten feststehenden Wissensbestände gibt: „Jedes als bewährt geltendes Wissen kann [...] jederzeit in eine Geltungskrise geraten.“ (Oevermann 2004, S. 175) Im Kontext des sozialen Lehrens setzt als Beispiel Walter Foster darauf, dass zu relevanten Fragen selten die eine richtige Antwort existiert. Entscheidend ist für ihn deshalb der Versuch der Lehrenden und Studierenden, in einem manchmal auch kritischen Diskurs neues Wissen zu generieren und offen für dieses zu verbleiben. Diese Haltung ist entscheidend für die Entdeckung des Neuen, denn wie in Kapitel 2 dargestellt, werden nach der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr 2007; Koller 2007, 2012) solche Veränderungsprozesse stets durch das Eindringen von etwas Fremdem, etwas Neuartigem in das individuelle Denken ausgelöst. Ein grundlegender Mechanismus der wissenschaftlichen Wissensentwicklung besteht nach Oevermann (2004) gerade darin, Wissensbestände in einen Krisenzustand hineinzusetzen, der zu einer prozessualen und oftmals interaktiven Generierung des neuen Wissens über spezifische Themenfelder führen kann. Neues Wissen, das durch die bestehenden Figuren des individuellen Welt- und Selbstbildes nicht prozessiert und eingeordnet werden kann, führt zumeist über das individuelle Erleben krisenhafter Veränderungen der persönlichen Lernbiografie zu einem Bildungsprozess (Kokemohr 2007).

Überraschendes Lernen als Konsequenz von Wissensoffenheit (Walter Foster)

Jeder komplexe Bildungsprozess erfordert grundsätzlich eine anspruchsvolle und manchmal auch verunsichernde Haltung der Wissensoffenheit. Der Wissensaustausch in sozialen Interaktionen ist häufig mit einem wiederholten Rollenwechsel verbunden: Als Lehrender wechselt Walter Foster immer wieder selbst in die Rolle des Lernenden. Durch seine Offenheit für die Rückmeldungen der Studierenden erzielt er im Diskurs manchmal überraschende Lernresultate.

Walter Foster: „Das Spannende an der Ausbildung ist, mit Leuten in Auseinandersetzung zu sein. Und das sind wirklich für beide Rollen, also das ist auch für mich viel spannender. Ich bin doch

viel lieber Dozent, wenn ich gegenüber Studierende habe, die mögen auf das einsteigen. Die mir auch mal einen Spiegel hinhalten und sagen, sie würden das aber ganz anders sehen. Klar muss ich vielleicht leer schlucken, aber ich bin doch viel befriedigter nach drei Lektionen Vorlesung, wenn so Zeugs abgegangen ist [...]. Spannendes Feedback gestern Nachmittag, wo ich in dieser Deutlichkeit auch gerade überrascht gewesen bin.“

Ein Rollenwechsel wie bei Walter Foster setzt eine weitgehende Offenheit für die Wissensbestände der Studierenden voraus. Der Gesprächspartner erhebt in der Lehre keinen Anspruch auf die Exklusivität seines Wissens, wie dies in klassischen Lehrformen überwiegend der Standardfall ist. Er ist grundsätzlich dazu bereit, das Wissen der Studierenden als Bausteine in die eigene Wissensentwicklung einzupassen. In einem solchermassen hierarchisch wenig vorstrukturierten Prozess des Wissensaustausches sind die Lernresultate typischerweise unsicher und potentiell überraschend.

Wissensoffenheit als Bedingung des Bildungsprozesses (Bernd Ries)

Bernd Ries verweist im Verlauf seines Interviews auf die Bedeutung von Wissensoffenheit für die Wissensentwicklung im Diskurs. In grösseren Lehrveranstaltungen ist es für ihn schwierig, die Haltungen der Studierenden genau kennen zu lernen. Er spricht selten mit ihnen persönlich, hört höchstens zufällig einige Gespräche in den Pausen. In kleineren Lehrveranstaltungen, während deren er über längere Zeit mit Studierenden zusammenarbeitet, entwickelt sich ein persönliches Verhältnis leichter. Für den Gesprächspartner ist es besonders erfreulich, wenn er in den Diskussionen merkt, dass sich die Studierenden für seine Lerninhalte interessieren. Manche äussern sich dabei allerdings auch kritisch zur Lehrqualität an der Hochschule insgesamt: Teilweise erleben sie die Lehre als zu wenig koordiniert und sie irritiert besonders, dass einzelne Lehrende unterschiedliche Standpunkte zu denselben theoretischen Positionen vertreten.

Bernd Ries: „Im Modul sowieso, da sagen die dieses, und Sie sagen jetzt was anderes. Wieso sagen Sie nicht das Gleiche?’ Und da sage ich: ‚Ja, das sind halt unterschiedliche Ansichten, das gibt es halt oft, dass die Kollegen, man ist nicht einer Meinung und so, und man hält nicht immer alles für gleich richtig, oder dasselbe für richtig. Dann macht derjenige in die Richtung, und bei uns ist es anders.’ Das ist für die Studierenden dann verwirrend [...]. ‚Das ist jetzt interessant, dass Sie das erkennen, dass es überhaupt eine Differenz gibt’, sage ich. ‚Hier fängt also Ihr Bildungsprozess an, jetzt müssten Sie mal überlegen, was ist jetzt eigentlich besser. Weil, ich sage was anderes als der Kollege, und wer jetzt Recht hat, müssen Sie entscheiden, und das kann ich Ihnen auch nicht abnehmen.’“

Auf die kritischen Äusserungen mancher der Studierenden erwidert Bernd Ries, dass gerade unterschiedliche Ansichten für den Bildungsprozess besonders wertvoll sind. Für ambivalente Haltungen bietet das Studium gemäss Bernd Ries ohnehin zu wenige Gelegenheiten; Unterschiede werden eher zugedeckt als offen ausgetragen. In der Lehre überwiegt die Vorstellung, dass es für alles eine einzig richtige Antwort gibt, die sich ausreichend begabten Studierenden in klassischer Form vermitteln lässt. Eine solche Haltung passt nicht zu den Lehrvorstellungen des Informanten bezüglich der Nichtstandardisierbarkeit von Aufgabenstellungen, der Notwendigkeit einer Konfrontation mit Wissensambivalenzen etc. Für Studierende ist nach der Meinung von Bernd Ries zu wenig spürbar, dass es zu einem Grossteil der diskutierten Fragen unterschiedliche Lösungswege gibt. Viele der Studierenden haben für solche Vorstellungen anfangs wenig Verständnis. Sie hegen stattdessen die Erwartung, in den Veranstaltungen einheitliche Antworten auf alle Fragen präsentiert zu erhalten. Der Gesprächspartner hält jedoch gerade den kritischen Diskurs für besonders interessant: Dort, wo Studierende Unterschiede in den vertretenen Positionen zu erkennen beginnen, wo sie im wechselseitigen Austausch variierender Ansichten die eigenen theoretischen Positionen schärfen und weiterentwickeln können, dort setzt nach der festen Überzeugung von Bernd Ries der eigentliche Bildungsprozess ein.

6.3 Neue Aufgaben und Rollen von Lehrenden und Lernenden

Für die Lehrtätigkeit in Bildungsorganisationen sind die Herausforderungen der neuen Lernkultur von hoher Relevanz. Einmal stehen die konstruktivistisch motivierten Lehrvorstellungen vieler Lehrender im Widerspruch zu den beschriebenen strukturellen Vorgaben der Organisation der Lehre, die für die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess häufig als charakteristisch bezeichnet wird. Gleichzeitig stellt die neue Lernkultur viele Lehrende und Studierende gleichermassen vor neuartige Anforderungen. Die in den lerntheoretischen Ansätzen diskutierten neuen Lehrformen wie das soziale Lernen setzen eine weitgehende Offenheit für das wechselseitige Wissen voraus. Lehrende erheben keinen Anspruch auf die Exklusivität und alleinige Richtigkeit ihrer Wissensbestände. Die Zusammenarbeit mit den Lernenden verliert dadurch ihre hierarchische Ausprägung und erfolgt zunehmend in einem weitgehend gleichwertigen persönlichen Verhältnis. Die vormalig ausgeprägte Aufgabenverteilung in den Lehrgefässen relativiert sich, „wenn man sie im Zusammenhang mit der Diskussion über konstruktivistische Ansätze der Didaktik“ (Kerres 2006, S. 4) betrachtet. Für die neuen Lehr- und Lernformen sind nicht nur aktive und selbstorganisierte Lernende, sondern auch die Über-

nahme neuer Aufgaben und Rollen durch Lehrende charakteristisch (Baumgartner 2006). Beim Lernen in der neuen Lernkultur liegt die Verantwortung für Lernprozesse vorrangig bei den Lernenden, doch dadurch werden die Lehrenden keinesfalls überflüssig (Euler 2001). Diese bekommen neue Aufgaben bei der Begleitung individueller Lernprozesse zugeschrieben (Kleimann und Wannemacher 2004).

Nach Jadin und Zöserl (2009, S. 44) ändert sich die Rolle der Lehrenden im Zuge der Lehrentwicklung zunehmend „vom Vortragenden zum Begleiter und Coach“. Dreer (2008) bezeichnet die kompetente Unterstützung der Lernenden als einen geradezu entscheidenden Faktor für das Gelingen selbstständiger Lernprozesse, denn dadurch kommen diese häufig überhaupt erst zustande. Lehrende wandeln sich in den neuen Lehrformen von reinen Wissensvermittlern, z. B. in der Form des Frontalunterrichts, zu Begleitpersonen, die unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen weitgehend freies Lernen ermöglichen und moderieren. Lehrende helfen, wenn Lernende mit Fragen an sie herantreten, gestalten Lernwege und bieten Lerninhalte an, sie evaluieren den Lernverlauf und geben präzise Rückmeldungen zu den erreichten Lernfortschritten bzw. -resultaten (vgl. ebd. 2008; Pachner 2009). Lehrende unterstützen als „Lernberater“ (Dreer 2008, S. 5) die weitgehend selbstständig Lernenden „nach dem Slogan: From the sage on the stage to the guide on the side“ (KFH 2004b, S. 3). Der freie Wissensaustausch im sozialen Lehren und Lernen bedingt unweigerlich eine neue Ausgestaltung des persönlichen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden ohne die von Laura Kern beschriebenen „komischen Hierarchien“. Dieser Wandlungsprozess der Lehre ist grundlegend und geht nach Downes (2005, S. 1) weit über die Freiheit hinaus, dass Studierende die Schriftgröße in den eigenen Arbeiten oder Ähnliches selbst bestimmen können: „In learning, these trends are manifest in what is sometimes called ‘learner-centered’ or ‘student-centered’ design. This is more than just adapting for different learning styles or allowing the user to change the font size and background color; it is the placing of the control of learning itself into the hands of the learner.“

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durchläuft im Prozess dieser Entwicklung grundlegende Veränderungen. Lernen erfolgt zunehmend individuell unterschiedlich und heterogen, gleichzeitig „ergeben sich neue Formen der Kooperation, die kollaborative Wissensprodukte zur Folge haben, bei denen die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden verschwimmen“ (Reinmann et al. 2007, S. 263–264) – oder wie Pachner (2009, S. 67–68) es formuliert: „Didaktisch heißt das, eine vermittelnde Position [...] beim Wissensaufbau einzunehmen. Die Lehrperson übernimmt dabei, je nach Voraussetzungen auf Seiten des Lerners,

die Rolle des Vermittlers, der Lernwege aufzeigt und Lerninhalte anbietet und den Lerner beim explorierenden und selbständigen Wissensaufbau begleitet und berät.“ Dabei ist gemäss Terhart (2005) der in den Erzählungen der Hochschullehrenden immer wieder beschriebene Wechsel von der Lehrenden- in die Lernendenrolle und umgekehrt keine Seltenheit. Lernende können zeitweilig in Lernprozessen selbst die Funktion von Begleitpersonen übernehmen und andere Lernende oder die eigentlichen Lehrenden bei ihren Fragen unterstützen. Die klaren Grenzen zwischen Lehrenden sowie Lernenden beginnen sich in diesem Entwicklungsprozess weitgehend aufzulösen und damit verschwindet auch das für den Bildungsbereich über weite Strecken typische hierarchische Gefälle zwischen den Rollen der Lehrenden und Lernenden. Begegnen sich diese hierarchisch auf Augenhöhe, bedeutet dies, dass die Wissensbestände beider Seiten keinen Anspruch auf eine übergeordnete Richtigkeit einfordern können. Allenfalls verfügen Lehrende aufgrund ihrer längeren Tätigkeit in einem bestimmten Themenfeld über einen gewissen Wissensvorsprung, wie Sebastian Paulsen im Gespräch meint, doch die Bedeutung der Wissensbestände muss immer wieder im interaktiven Austausch neu ausgehandelt werden.

Hierarchieverhältnis auf Augenhöhe als Grundeinstellung zur Lehre (Hilda Seifert)

Ein durchstrukturiertes hierarchisches Verhältnis war ein typisches Merkmal der früheren Modelle des Lernens. Mit der beschriebenen Entwicklung der lerntheoretischen Ansätze vom Behaviorismus bis zum Konstruktivismus büsste es zunehmend an Bedeutung ein. Ein Beleg für die damit verbundenen Änderungen in den Lehrvorstellungen der Hochschullehrenden findet sich bei Hilda Seifert. Die klassischen Formen der Lehre bereiten der Informantin grundsätzlich grosse Mühe, da für sie ein Hierarchieverhältnis auf Augenhöhe mit den Studierenden für die angestrebte Wissensentwicklung im sozialen Diskurs, wie in Abbildung 24 dargestellt, von entscheidender Bedeutung ist.

Hilda Seifert: „Was mir ganz wichtig ist, ich glaube, das war schon immer so meine Grundeinstellung zur Lehre, dass so zwischen Lehrern und den neu Auszubildenden so ein Machtverhältnis, das da so im Ungleichgewicht steht, oder so ein Hierarchieverhältnis. Ich finde, dass es ganz wichtig ist, zu den Studierenden irgendwie so, ich sage mal so eine Art ein Verhältnis auf Augenhöhe zu haben, oder? Also nicht, dass man jetzt unbedingt – klar, natürlich hat man eine andere Rolle in der Lehrveranstaltung und natürlich ist es aus welchen Bedingungen immer strukturiert, dass halt Studierende sitzen und zuhören und dann aktiviert werden, um Fragen zu stellen. Aber dass man grundsätzlich so einen Zugang auf Augenhöhe hat, oder. Ähm, wissen Sie, was ich damit meine? Also, das denke ich, das ist so das A und O. Oder eine gewisse, vielleicht kann man es eine Hal-



Abb. 24: Hierarchieverhältnis auf Augenhöhe als Grundeinstellung bei Hilda Seifert

tung nennen. Also jetzt nicht so, dass man vorne steht und sagt, ja, man ist jetzt der Oberschlaue und kann jetzt alles erzählen und weiss alles und so. Sondern dass es wirklich, dass sich so etwas ja auch entwickeln kann. Eben wie jetzt beispielsweise – gut, das war jetzt ein recht einfaches Beispiel – eben das mit dem Input.“

Die Bedeutung eines Hierarchieverhältnisses auf Augenhöhe bezeichnet Frau Seifert als eine Grundeinstellung ihrer Lehrtätigkeit. Ein ausgeglichenes Machtverhältnis stellt für sie

das „A und O“ gelingenden Lehrens dar. Nur in dieser Form ist eine Lehrtätigkeit, die zu ihren Lehrvorstellungen passt, für sie möglich. Diese Haltung ist in ihr fest verankert, sie war „schon immer“ da. Mit ihr geht eine umfassende Wissensoffenheit im Austausch mit den Studierenden zusammen.

Die Gesprächspartnerin liefert dabei als Lehraktivität an erster Stelle einen Themeninput. Sie sieht sich im Anschluss nicht als eine „Oberschlaue“, die als Lehrende den Anspruch vertritt, bereits alles zu wissen. Anders als früher fällt es Hilda Seifert inzwischen in der Lehre einfacher, den Studierenden ihr Nichtwissen zu einem im wechselseitigen Austausch aufkommenden Thema oder einer theoretischen Position einzugestehen: „Ich glaube, zum Lehrbeginn hätte ich das nicht so locker gesehen. Weil ich irgendwie so den Anspruch gehabt hätte, als Dozentin muss man ja alles wissen und alles beantworten können. Ich sehe das jetzt mittlerweile als Bereicherung, muss ich sagen, und nicht irgendwie als Blamage, oder dass man das jetzt nicht gewusst hat, weil man kann nicht alles wissen.“ Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit hatte sie an sich stets den Anspruch, auf alle Fragen eine passende Antwort bereitzuhalten, und war weniger offen für den Wissensinput durch die Studierenden selbst. Inzwischen ermuntert sie diese gerade dazu, nicht einfach ruhig in den Veranstaltungen die Zeit abzusitzen, sondern aktiv eigene Fragen zu stellen und sich auf einen wechselseitigen Wissensaustausch einzulassen. Gerade der Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht es den Studierenden, eigene Themen in die Veranstaltung einzubringen und neues Wissen zu entdecken. Ein solcher Rollenwechsel bedingt jedoch ein Machtverhältnis, das nicht „im Ungleichgewicht steht“ – erst dadurch wird das Lehrziel der Wissensentwicklung in sozialen Interaktionen ermöglicht.

6.4 Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen

Nach der Diskussion des Veränderungspotentials neuer Lehrformen und der damit verbundenen Lehrpraxis im Wandel der Bildungskultur wird in den nächsten Abschnitten ein Gesamtüberblick der in den Daten begründeten Theorieentwicklung dieser Arbeit präsentiert. Zur Unterstützung des Verständnisses der folgenden Ausführungen kann das in Abbildung 25 dargestellte „integrative Diagramm“⁶³ (Strauss 1994, S. 223) der Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen herangezogen werden.

⁶³ Das Instrument des integrativen Diagramms kann der Grounded-Theory-Methodologie zufolge eingesetzt werden, um die Erkenntnisse der Theorieentwicklung zusammenzufassen und dadurch die analytische Klarheit der Forschungsergebnisse zu sichern (Strauss 1994).

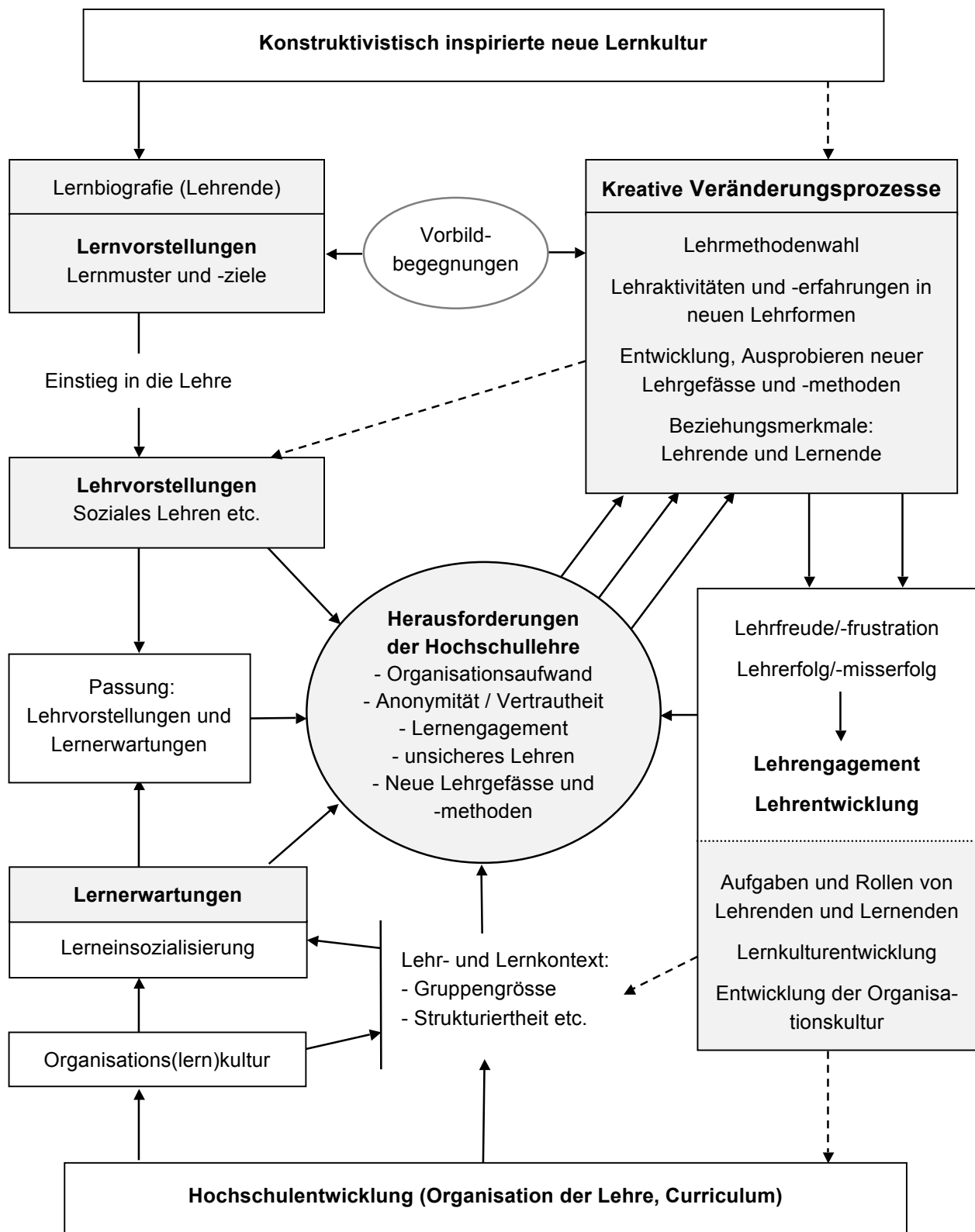


Abb. 25: Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen

Die Entwicklung der Vorstellungen, wie Lehren und Lernen gelingen kann, beginnt in Übereinstimmung mit der Fachliteratur (vgl. Reusser und Pauli 2014) zumeist frühzeitig im individuellen Lebensablauf. Trotz der unterschiedlichen Abfolge signifikanter Lebensereignisse, von denen in der schulischen Laufbahn nicht wenige krisenbehaftet sind, finden sich bei den Hochschullehrenden typischerweise vergleichbare Lernvorstellungen. An diesen lassen sich die Spuren der konstruktivistisch inspirierten neuen Lernkultur (Terhart 2005, 2009) deutlich ablesen. Die sich im Lebensablauf ausbildenden Lernmuster enthalten typischerweise Überzeugungen zur Nützlichkeit des selbstständigen Lernens für die Bewältigung der schulischen Aufgaben sowie zur Bedeutung des sozialen Lernens. Aufgrund individualisierter Lernbiografien können sich die Vorstellungen zur Bedeutung dieser Grundformen innerhalb des Lebensablaufs sowie zwischen den Individuen unterscheiden. Spuren mit Erlebnissen dazu finden sich in allen neun erhobenen autobiografisch-narrativen Interviews. Einflussreich für die Entwicklung der Lernvorstellungen sind insbesondere auch Begegnungen mit Vorbildpersonen, die gerade während schwieriger Phasen der schulischen Laufbahn in der Rolle von Lebensberaterinnen und -beratern zur Krisenbewältigung beitragen können. Die Lehr- und Lernvorstellung dieser Vorbildpersonen sind in vielen Fällen ebenfalls durch die lerntheoretischen Ansätze des Konstruktivismus (Glaserfeld 1995) geprägt und in den Interaktionen mit Lernenden beeinflussen sie die Entwicklung von deren Vorstellungen entsprechend. Mit den individuellen Lernmustern sind häufig vielfältige Lernziele verbunden. Dazu zählt die Aneignung neuer Wissensbestände im engagierten und partizipativen sozialen Austausch oder auch die Erstellung eines biografischen Sinns der Wissensentwicklung entlang des persönlichen Lebensablaufs.

In der Phase des Einstiegs in die Lehre werden manchmal, wie in Abbildung 25 dargestellt, unter einem ausgeprägten Zeitdruck die individuellen Lernvorstellungen als Vorlage herangezogen, um die eigene Lehrtätigkeit zu organisieren. In dieser Weise kann sich ein struktureller Zusammenhang zwischen individuellen Lern- und Lehrvorstellungen ergeben. Nicht selten beginnt die Entwicklung der Lehrvorstellungen allerdings bereits vor der eigentlichen Lehrtätigkeit an einer Hochschule: Studierende erhalten als Beispiel in Lehrveranstaltungen durch ihre Lehrenden die Gelegenheit, eigene Lehrerfahrungen zu sammeln, oder die Gesprächspartnerinnen und -partner sind bereits vor dem Einstieg in die Hochschullehre beruflich als Lehrpersonen engagiert. In diesen für die Lehrvorstellungsentwicklung bedeutsamen Phasen entwickeln sich Lehr- sowie Lernvorstellungen häufig nebeneinander und beeinflussen sich wechselseitig. Bei einem Grossteil der Lehrenden findet sich die Überzeugung, dass sich jene

Lehrformen in der Hochschullehre besonders eignen, die ein Lernen mittels der alternativen Lernformen der neuen Lernkultur ermöglichen. Zu diesen Lehrformen gehören vorrangig die Begleitung des selbstständigen Lernens sowie die soziale Lehre. Lehrvorstellungen hängen gemäss den Analyseergebnissen mit den eigenen Lernvorstellungen zusammen, ergänzt durch spezifische Merkmale der Lehrtätigkeit wie das Gefühl einer besonderen Verantwortung für das Gelingen der mitverursachten Lernprozesse von Studierenden und das Erreichen der damit verbundenen Lernziele.

Im Lehralltag begegnen die Hochschullehrenden einer heterogenen Gruppe von Studierenden, deren Lernvorstellungen und -erwartungen aufgrund der individualisierten Lernbiografien sehr unterschiedlich sind. Ein wesentlicher Einflussfaktor für die Lernerwartungen der Studierenden bildet die Einsozialisierung in die Kultur des Lernens an einer Hochschule. Dieser Aspekt der Hochschulkultur wird in den Zeiten des Bologna-Prozesses durch ein hohes Mass an Durchstrukturiertheit der Lehrveranstaltungen charakterisiert, durch die hohe Bedeutung der Leistungsanforderungen im Zusammenhang mit dem ECTS-System sowie – zumindest zu Beginn des Bachelorstudiums – durch mehrheitlich anonyme Grossgruppenveranstaltungen. Für den Lehr- sowie Lernerfolg mitentscheidend ist die Passung der Lehrvorstellungen der Lehrenden und der Lernerwartungen der Studierenden. Wo eine solche Passung nicht gelingt, kann dies als Auslöser für schwierige Krisenphasen der Lehre wirken oder mit einem zusätzlichen Aufwand verbunden sein, um den Studierenden die eigentlichen Ziele ihres Lernens zu erklären.

Die Lehre an Hochschulen ist im Spannungsfeld der neuen Lernkultur und des Bologna-Prozesses mit zahlreichen Herausforderungen verbunden: Der Prozess der Lehrentwicklung wird durch die Gesprächspartnerinnen und -partner typischerweise mit einer starken Zunahme an organisatorischen Aufgaben in der Lehre in Verbindung gebracht. Diese Entwicklung führt dazu, dass für die eigentliche Lehrtätigkeit gegenüber früher verhältnismässig wenig Zeit verbleibt. Ein grosser Teil des Engagements in der Lehre muss für administrative Aufgaben eingesetzt werden. Insbesondere im Bachelorstudium wird häufig die Zunahme von Grossgruppenveranstaltungen bedauert. Diese Entwicklung kann zu einer Entpersönlichung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Studierenden beitragen. Auch die zunehmende Fragmentierung der Lehre wird als Herausforderung erlebt. Lehrende sehen die Studierenden häufig nur noch während begrenzter Zeitfenster und können diese selten über eine längere Phase hinweg bei ihren Lernprozessen begleiten. Die Einschätzung der Lernbedürfnisse der Studierenden wird dadurch erschwert. Um Lernfortschritte richtig bewerten und Leistungsanforde-

rungen ausbalancieren zu können, ist ein vertrautes Verhältnis mit den Studierenden unerlässlich. Neue Lehrformen stellen typischerweise hohe Anforderungen an das individuelle Lernengagement (Stöckl und Straka 2001; Zimmermann 1990). Dies wird als eine weitere Herausforderung erwähnt, insbesondere bei Studierenden mit einem geringen Lernengagement, weil sich diese in erster Linie an den in einer Veranstaltung erreichbaren ECTS-Punkten orientieren und gerade so viel Aufwand wie nötig betreiben, um einen Leistungsnachweis zu erlangen. Nicht zuletzt aufgrund der heterogenen Lernfähigkeiten und -bedürfnisse von Studierenden ist die Verwendung neuer Lehrformen wie des begleiteten selbstständigen Lernens zu meist mit Unsicherheiten in Bezug auf die Erreichung der Lehr- und Lernziele verbunden. Nicht alle Studierenden sind auf die hohen Anforderungen der neuen Lehrformen vorbereitet oder zeigen das erforderliche Lernengagement. Deshalb ist das Lehren in dieser Form immer auch zu einem gewissen Grad ein unsicheres und manchmal sogar riskantes.

Bei der Wahl ihrer Lehrmethoden orientieren sich die Hochschullehrenden sowohl an den eigenen Lehrvorstellungen wie auch an den strukturellen Gegebenheiten der Hochschullehre. Manchmal führt der Einsatz der gewählten Methoden zu einer Lehre, die zu den eigenen Vorstellungen passt, jedoch nicht immer. Die Möglichkeiten der alltäglichen Lehrpraxis bestimmen die erlebte Lehrattraktivität. Gelingt es, die eigenen Vorstellungen erfolgreich in der Lehre umzusetzen, kann dies zu einer hohen Lehrattraktivität aufgrund des erzielten Lehrerfolgs beitragen. Falls eine Lehre nach den eigenen Vorstellungen nicht möglich ist, kann dies hingegen zu einer Minderung der Attraktivität führen. Hochschullehrende können gerade in Grossgruppenveranstaltungen häufig nicht so lehren, wie sie es möchten. Manche von ihnen wählen als Veränderungsstrategie die Suche nach neuen Lehrmethoden, in denen sie ihre Vorstellungen auch im Kontext einer grossen Anzahl von Studierenden umsetzen können. Andere beteiligen sich engagiert an der Neukonstruktion von Lehrgefässen, in denen Studierende wieder so studieren können, wie sie es aus Sicht der Lehrenden eigentlich können sollten: bis zu einem gewissen Grad begleitet durch die Lehrenden, teilweise anhand strukturierter Aufgaben und aufgrund eines Inputs zu spezifischen Themen, doch grundsätzlich in der Form eines freien und selbstständigen Lernens, an erster Stelle motiviert durch das individuelle Interesse an den Lerninhalten. Gelingt es nicht, eine Veränderung der frustrierenden Lehrtätigkeit zu erreichen – sei es durch den kreativen Einsatz neuer Lehrmethoden oder andere Veränderungsmassnahmen –, droht die Entfaltung eines Verlaufskurvenmechanismus (Schütze 1981). Manchmal kann dieser belastende Prozess nur dadurch überwunden werden, dass Lehrende ihr Engagement in andere Bereiche der Hochschullehre verlagern. Gelegent-

lich reduzieren sie ihr Engagement grundsätzlich und weichen auf Tätigkeiten im Forschungsbereich aus.

Lehrvorstellungen können sich als biografische Ressource (vgl. Bartmann 2005; Hoerning 1989, 1995b) zur Bewältigung signifikanter Lebensereignisse in der Lehrtätigkeit erweisen. In Entscheidungskrisen (Oevermann 1996) können sie dabei helfen, die Bedeutung eines spezifischen Lehrthemas abzuwägen oder die mit der Lehrtätigkeit verbundenen Ziele zu bestimmen, die der eigenen Lernbiografie einen roten Faden oder eine Entwicklungslogik verleihen. Darüber hinaus sind mit den neuen Lehrformen neue Aufgaben und Rollen der Lehrenden verbunden. Diese werden zunehmend zu Begleiterinnen und Begleitern individueller Lernprozesse. Sie sind nicht mehr die ausschliesslichen Wissensvermittler der klassischen Lehre, die Anspruch auf die alleinige Richtigkeit ihres Wissens erheben. Das Wissen der Lehrenden und Studierenden wird in den neuen Lehrformen grundsätzlich als gleichwertig angesehen, wobei Lehrende bestenfalls aufgrund ihrer längeren Beschäftigung mit einem relevanten Themenfeld über ausgefeiltere theoretische Positionen und einen grösseren Wissensfundus verfügen. Interaktive Lernprozesse der neuen Lehrformen erfordern solchermassen eine grundsätzliche Haltung der Wissensoffenheit, die sich begünstigend auf die Entdeckung und Generierung neuen Wissens auswirken kann.

Der Wissensaustausch im sozialen Diskurs wird immer wieder durch den Rollenwechsel von Lehrenden zu Lernenden hin und her begleitet. Dadurch beginnen die vormalig klar definierten Grenzen zwischen den Lehrenden und Studierenden, unscharf zu werden. Lehrende stehen in den neuen Lehrformen nicht länger vorne in den Hörsälen und füllen die Köpfe der Studierenden mit dem Wissen, das sie als wesentlich erachten. In der Folge verliert das für die klassische Lehre noch charakteristische hierarchische Gefälle zunehmend an Bedeutung. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden wandelt sich in manchen Fällen zu einem Hierarchieverhältnis auf Augenhöhe. Mit dieser Entwicklung können Veränderungsprozesse der Lernkultur einer Hochschule einhergehen, die sich auf die Einsozialisierung der Studierenden in das Lernen und die Entwicklung der Lehrvorstellungen von Hochschullehrenden auswirken. Auf der individuellen Ebene beeinflusst die Lernkultur einer Hochschule das Lehren und Lernen sowohl von Hochschullehrenden als auch Studierenden. Gleichzeitig können Veränderungen wie die Entwicklung neuer kreativer Lehrgefässe oder das besondere Lernengagement von Studierenden, denen es gelingt, das durchstrukturierte System der Lehrorganisation sozusagen zu überwinden, wiederum die Lehr- sowie Lernkultur der Hochschulen selbst beeinflussen.

7 Zusammenfassung

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit bestand darin, die unterschiedlichen Lehrvorstellungen und berufsbiografischen Erfahrungen von Hochschullehrenden der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) im Wandel der Bildungskultur zu untersuchen. Als empirische Datengrundlage wurden autobiografisch-narrative Interviews mit neun Hochschullehrenden verwendet: fünf davon sind an der Hochschule für Soziale Arbeit tätig, drei an der Pädagogischen Hochschule sowie eine Person an der Hochschule für Wirtschaft. Die solchermassen erhobenen Datenmaterialien wurden Mittels der Methode der Grounded Theory ausgewertet. Im Folgenden werden die in dieser Arbeit insbesondere mittels der für die qualitative Sozialforschung grundlegenden Techniken der Fallbeschreibung und -vergleiche erarbeiteten Ergebnisse der Theorieentwicklung zusammengefasst.

Zuallererst interessierten die Bedingungen der Entwicklung individueller Lernvorstellungen entlang des Lebensablaufs vom Beginn der schulischen Laufbahn an bis in die eigene Lehrtätigkeit hinein. Es wurde vermutet, dass die Vorstellungen des Lernens entsprechend dem biografischen Paradigma durch kulturelle und strukturelle Faktoren des Bildungsbereichs geprägt werden. Im Prozess der Theorieentwicklung konnte – wie im Gesamtüberblick des vorausgehenden Kapitels systematisch diskutiert und mittels eines integrativen Diagramms veranschaulicht – aufgezeigt werden, dass individuelle Lernvorstellungen massgeblich durch biografische Erfahrungen im Kontext der neuen Lernkultur geprägt werden. Die Reflexion über das eigene Lehren und Lernen beginnt häufig frühzeitig. Wie bei den lebensgeschichtlich signifikanten Lehrpersonen in den besuchten Bildungseinrichtungen sind die Vorstellungen der Gesprächspartnerinnen und -partner häufig durch die lerntheoretischen Ansätze der neuen Lernkultur inspiriert. Diese beeinflussen in der Konsequenz die vielfältigen Suchbewegungen des individuellen Lebensablaufs insbesondere in schwierigen Krisenphasen der schulischen Laufbahn. In der Analyse erwiesen sich individuelle Lehrvorstellungen massgeblich bestimmt durch die subjektiven Erfahrungen der gesamten Lernbiografie im Sinne eines fortgesetzten Prozesses des lebensgeschichtlichen Lernens.

An die Entwicklung individueller Lernvorstellungen anschliessend interessierte in der Arbeit der Prozess der Umwandlung dieser Vorstellungen in die Lehrvorstellungen der alltäglichen Lehrpraxis. Es interessierte, welche allenfalls ganz unterschiedliche Gestalt diese aufweisen und mit welchen Herausforderungen ihre Umsetzung in der eigenen Lehrtätigkeit verknüpft sein können. In der nicht selten unter einem ausgeprägten Zeitdruck stehenden Phase

des Einstiegs in die Lehre lässt sich ein charakteristischer Zusammenhang zwischen individuellen Lehr- und Lernvorstellungen feststellen. Dementsprechend finden sich bei den interviewten Hochschullehrenden vorrangig Vorstellungen zur Nützlichkeit konstruktivistisch inspirierter Formen der Lehre wie die Begleitung des selbstständigen Lernens oder das soziale Lehren. Auffällig ist, dass sich diese Vorstellungen unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule festmachen lassen. Nach dieser Lesart scheint der Einfluss der neuen Lernkultur im berücksichtigten Sample für die Entwicklung individueller Lehr- und Lernvorstellungen prägender zu sein, als die aktuelle Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule. Lehrvorstellungen können sich dabei auch als Hypothek erweisen: So zeigte sich als Beispiel, wie im Gesamtüberblick erwähnt, das persönliche Verhältnis zu den Studierenden in den erhobenen Datenmaterialien als wesentlich für den gelingenden Einsatz neuer Lehrformen. Dieses Verhältnis wird jedoch im Kontext des Bologna-Prozesses durch die zunehmende Gruppengrösse in vielen Lehrveranstaltungen erschwert. Auf die vielfältigen Problematiken der Lehrtätigkeit nach Bologna reagieren Hochschullehrende in unterschiedlicher Weise: Manche ziehen sich gänzlich aus bestimmten Bereichen der Lehre zurück. Eine alternative Handlungsstrategie besteht in der Suche und dem Ausprobieren alternativer Lehrmethoden, um die Lehrtätigkeit auch unter unvorteilhaften Bedingungen soweit möglich an den eigenen Lehrvorstellungen auszurichten.

Schliesslich wurde dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit folgend die Frage nach dem Potential neuer Lehrformen für den Wandel der Bildungskultur gestellt. In der Theorieentwicklung liess sich aufzeigen, dass Lehrvorstellungen auch eine Ressource in Krisenphasen der Lehre sein können. Für die Lernprozesse im Lebensablauf ist stets die Entdeckung des Neuen von besonderer Bedeutung, und dies setzt eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber dem wechselseitigen Wissen von Lehrenden und Lernenden voraus. In der Folge machen die beobachteten Veränderungen in der Hochschullehre der vergangenen Jahre und Jahrzehnte keinesfalls bei den neuen Aufgaben und Rollen von Lehrenden und Lernenden Halt. Die neuen Lehrformen bedingen häufig einen Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden, der wesentliche Folgen für ihr persönliches Verhältnis hat. Und dieses sich wandelnde Verhältnis, das Verwischen klarer Abgrenzungen in den neuen Lehrformen hat auch für Bildungsorganisationen als Ganzes weitreichende Konsequenzen. Nach den Vorstellungen des überwiegenden Teils der interviewten Hochschullehrenden gelingt Lernen am besten in einer möglichst selbstständigen und wenig hierarchisierten Form. Erst dadurch wird der herrschaftsfreie Diskurs ermöglicht, wie ihn ein Informant bereits während seiner Zeit am Gymnasium erlebte,

und der die Entwicklung seiner Lehr- und Lernvorstellungen massgeblich prägte. Erst durch ein Hierarchieverhältnis auf Augenhöhe lässt sich nach den Lehrerfahrungen einer anderen Gesprächspartnerin die angestrebte Wissensbildung in sozialen Interaktionen im Sinne der lerntheoretischen Ansätze der neuen Lernkultur verwirklichen. Der Wandel der Bildungskultur bedingt gemäss der Theorieentwicklung dieser Arbeit gerade mit Blick auf den Einsatz neuer Lehrformen den Abbau ungleicher Machtverhältnisse, wie dies ebenfalls eine der interviewten Hochschullehrenden ausdrücklich formulierte, und damit letztlich einen grundlegenden Wandel der Organisation der Zusammenarbeit und des Zusammenlernens im Bildungsbereich.

Literatur

- Alheit, Peter (1995). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptuelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 276-307. Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, Peter (1997). „Individuelle Modernisierung“ - zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996*, Hrsg. Stefan Hradil und Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S. 941-951. Frankfurt a.M.: Campus.
- Alheit, Peter (2002). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration* Heft 3-4: S. 190-209.
- Alheit, Peter (2008). Wechselnde Muster der Selbstpräsentation. Zum Wandel autobiographischer „Formate“ in der Moderne. In *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Hrsg. Heide von Felden, S. 29-46. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (1992). Biographie - ein „modernes Deutungsmuster“? Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, Hrsg. Michael Meuser und Reinhold Sackmann, S. 161-182. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In *Biographische Sozialisation*, Hrsg. Erika M. Hoerning, S. 257-283. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 431-457. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2009). „Biografie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In *Die Biografie - Zur Grundlegung ihrer Theorie*, Hrsg. Bernhard Fetz, S. 285-315. Berlin: De Gruyter.

- Amann, Anton (1996). *Soziologie. Ein Leitfaden zu Theorien, Geschichte und Denkweisen*. 4., verbesserte. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag.
- Arnold, Patricia (2005). Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf> (Zugegriffen am 25. September 2012).
- Artelt, Cordula, Anke Demmrich und Jürgen Baumert (2001). Selbstreguliertes Lernen. In *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Hrsg. Jürgen Baumert et al., S. 271-298. Opladen: Leske + Budrich.
- Attwell, Graham (2012). Workshop SIG PLE Early Adopters. University of Geneva.
- Baacke, Dieter (1993). Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In *Aus Geschichten Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Hrsg. Dieter Baacke und Theodor Schulze, S. 41-84. Weinheim und München: Juventa.
- Baacke, Dieter und Theodor Schulze, Hrsg. (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim und München: Juventa.
- Bartmann, Silke (2005). Ressourcenbildung im Biographieverlauf. *ZBBS* 1/6: S. 23-42.
- Bartmann, Silke (2006). *Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartmann, Silke (2007). Biographische Ressourcen - ein heuristisches Modell für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In *Methodendiskussion in der Biographieforschung. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung*, Hrsg. Heide von Felden, S. 81-102. Mainz: Logophon.
- Baumert, Jürgen et al. (2000). Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/pdfs/CCCdt.pdf> (Zugegriffen am 16. Juli 2012).
- Baumgartner, Peter (2003). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB)* 3: S. 3-6.
- Baumgartner, Peter (2006). Social Software & E-Learning. *Computer + Personal (CoPers), Schwerpunktheft: E-Learning und Social Software* 14, 8. http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/social-software_copers.pdf/view (Zugegriffen am 20. Juni 2012).

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Beck, Ulrich (1994). Jenseits von Stand und Klasse? In *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Hrsg. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim, S. 43-60. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumer, Herbert (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19,1: Pp. 3-10.
- Blumer, Herbert (1981). Der Methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*, Hrsg. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, S. 80-148. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Education Research* 31: 445–457.
- Böhm, Andreas (2007). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 475–485. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997a). Dokumentarische Methode. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer, S. 191-212. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997b). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Antje Langer Frieberthäuser und Annedore Prengel, S. 492-501. Weinheim und München: Rowohlt.
- Bohnsack, Ralf (2008). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. S. 91-103. Opladen: Budrich.
- Bologna-Konferenz in Berlin (2003). Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf (Zugegriffen am 21. Juni 2011).
- Bologna-Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Bologna-Prozess 2020 - der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister*.

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf (Zugegriffen am 27. Juni 2011).
- Bourdieu, Pierre und Beate Krais (1991). Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft: Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Krais. In *Soziologie als Beruf: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*, Hrsg. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, und Jean-Claude Passeron, 269–283. Berlin: Walter de Gruyter.
- Brose, Hanns-Georg und Bruno Hildenbrand (1988). Biographisierung von Erleben und Handeln. In *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, Hrsg. Hanns-Georg Brose und Bruno Hildenbrand, S. 11-30. Opladen: Leske + Budrich.
- Brügelmann, Hans (1996). Rose 1 ist Rose 2 ist Rose 3 ist ... Offene Bedeutungen durch geschlossene Gehirne. In *Die Schule neu erfinden*, Hrsg. Reinhard Voß, S. 179-184. Berlin: Luchterhand.
- Brüsemeister, Thomas (2008). Qualitative Forschung. Ein Überblick. *Hagener Studentexte zur Soziologie*, S. 151-184. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carstensen, Dora (2004). Bologna and the challenges of E-Learning and Distance education: The contribution on non-classical learning and teaching forms to the emerging European high education area. Bericht über das Bologna Follow-up Seminar. http://gmw-online.de/ver/jt04/Bericht_follow-Up_ELearning_DE.pdf (Zugegriffen am 6. Juli 2011).
- Corbin, Juliet M. (2011). Eine analytische Reise. In *Grounded Theory Reader*, Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, S. 163-180. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, Bettina (2013). „Biographieforschung“ - Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. *BIOS* 26, 2: S. 163-176.
- Downes, Stephen (2005). E-Learning 2.0. www.elearnmag.org.
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> (Zugegriffen am 17. Juni 2011).
- Dreer, Silvia (2008). E-Learning als Möglichkeit zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens an Berufsschulen. <http://www.medienpaed.com/2008/dreer0806.pdf> (Zugegriffen am 24. Juni 2015).
- e-teaching.org (2006). Informelles Lernen. http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Informelles_Lernen_Langtext.pdf.
- Euler, Dieter (2001). Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten.

- http://www.weiterbildungsportal.ch/mas/ndkele/didaktik/texte/selbstgesteuertes_lernen_mit_multimedia_gestalten.pdf (Zugegriffen am 9. Dezember 2012).
- Europäische Bildungsminister (1999). Der europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf (Zugegriffen am 21. Mai 2011).
- Felden, Heide von (2008a). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Hrsg. Heide von Felden, S. 7-26. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felden, Heide von (2008b). Lerntheorie und Biographieforschung. Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Hrsg. Heide von Felden, S. 109-128. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felden, Heide von (2014). Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*, Hrsg. Hans-Christoph Koller und Gereon Wulftange, S. 103-125. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Filipp, Sigrun-Heide (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In *Kritische Lebensereignisse*, Hrsg. Sigrun-Heide Philipp, S. 3-52. München: Piper.
- Fischer, Wolfram und Martin Kohli (1987). Biographieforschung. In *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Hrsg. Wolfgang Voges, S. 25-49. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram und Gabriele Rosenthal (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentationen. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer, S. 133-164. Opladen: Leske + Budrich.
- Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Rheinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Foerster, Heinz von (1992). Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In *Einführung in den Konstruktivismus*, Hrsg. Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, und Paul Watzlawick, 41–88. München: Piper.
- Friedrich, Helmut F. und Heinz Mandl (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Erwachsenenbildung. Serie I. Pädagogische Psychologie. Band 4*, Hrsg. Franz Weinert und Heinz Mandl, 237–293. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaiser, Birgit und Anne Thillosen (2009). Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, und Andreas Schwill, S. 185-196.
- Garfinkel, Harold und Harvey Sacks (2004). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*, Hrsg. Jörg Strübing und Bernt Schnettler, S. 389-426. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1965). *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 5-8.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1971). *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Glasersfeld, Ernst von (1992a). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*, Hrsg. Ernst von Glasersfeld, S. 198-212. Braunschweig und Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.
- Glasersfeld, Ernst von (1992b). Wissen in der Sicht des radikalen Konstruktivismus. In *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*, Hrsg. Ernst von Glasersfeld, S. 131-136. Braunschweig und Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.
- Glasersfeld, Ernst von (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts*, S. 7-14. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung <http://www.uni-regens->

- burg.de/Fakultaeten/phil_Fak_II/Grundschul_Paedagogik/content/GlasersfeldLehrenundLernen0001.pdf (Zugegriffen am 15. April 2018).
- Glasersfeld, Ernst von (2012). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In *Einführung in den Konstruktivismus*, Hrsg. Heinz Gumin und Heinrich Meier, S. 9-40. München und Zürich: Piper.
- Glinka, Hans-Jürgen (2009). *Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen*. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Gräsel, Cornelia und Heinz Mandl (2009). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In *Studienbuch Schulpädagogik*, Hrsg. Hans Jürgen Apel und Werner Sacher, S. 241-259. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grote, Brigitte und Stefan Cordes (2009). Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung. In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, und Andreas Schwill, S. 197-208.
- Hallitzky, Maria und Norbert Seibert (2009). Didaktische Konzepte und Modelle. In *Studienbuch Schulpädagogik*, Hrsg. Hans Jürgen Apel und Werner Sacher, S. 211-240. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hermanns, Harry (1992). Die Auswertung narrativer Interviews: Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In *Analyse verbaler Daten*, Hrsg. Hoffmeyer-Ziotnik, S. 110-141. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, Ronald und Anne Honer (1994). Qualitative Methoden. http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/hitzler_1994a.pdf (Zugegriffen am 11. Januar 2011).
- Hoerning, Erika M. (1987a). Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Hrsg. Wolfgang Voges, S. 231-259. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoerning, Erika M. (1987b). Biografische Konstruktion und Verarbeitung von Lebensereignissen. In *Lebenslauf und Biografie*, Hrsg. Michael Buttgereit, S. 95-122. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Hoerning, Erika M. (1989). Erfahrungen als biographische Ressource. In *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Hrsg. Peter Alheit und Erika M. Hoerning, S. 148-163. Frankfurt a.M.: Campus.

- Hoerning, Erika M. (1991). Soziologische Dimensionen der Erwachsenenbildung. In *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*, Hrsg. Erika M. Hoerning, S. 11-134. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoerning, Erika M. (1995a). Institution und Biographie - die Ordnung des Lebens. In *Institution und Biographie: die Ordnung des Lebens*, Hrsg. Erika M. Hoerning und Michael Corsten, S. 15-25. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Hoerning, Erika M. (1995b). Biographische Ressourcen und sozialer Wandel. In *Sozialstruktur und Lebenslauf*, Hrsg. Peter A. Berger und Peter Sopp, S. 235-252. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 339–372.
- Hopf, Christel (2007). Qualitative Interviews - ein Überblick. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, S. 349-360. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jadin, Tanja und Eva Zöserl (2009). Medienkompetenz - Förderung Studierender im Hochschulkontext? In *CSPC E-Learning ZFH. E-Dossier 6, E-Learning aus Sicht der Studierenden: Befragungen - Statistiken - Thesen, aber auch Konsequenzen?*, S. 43-48.
http://www.phzh.ch/PageFiles/24077/CSPC_eDossier_06.pdf (Zugegriffen am 16. Juni 2011).
- Jakob, Gisela (2010). Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Antje Langer Friebertshäuser und Annedore Prengel, S. 219-233. Weinheim und München: Juventa.
- Kelle, Udo (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In *Grounded Theory Reader*, Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, S. 235-260. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In *Handbuch E-Learning*, Hrsg. Andreas Hohenstein und Karl Wilbers, S. 1-14. München: DWD <http://edublog-phr.kaywa.ch/files/web20-a.pdf> (Zugegriffen am 19. Juni 2012).
- Kerres, Michael, Tobias Hölterhof und Axel Nattland (2011). Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“ für das Lernen in Gemeinschaften. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. <http://www.medienpaed.com/2011/kerres1112.pdf> (Zugegriffen am 6. Dezember 2012).

- Kerres, Michael und Melanie Lahne (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, und Andreas Schwill, S. 347-357.
- Kerres, Michael und Claudia de Witt (2002). Quo Vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (Zugegriffen am 11. Februar 2012).
- KFH (2004a). Leistungsauftrag der Dozierenden. Empfehlungen.
- KFH (2004b). Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Leistungsauftrag der Dozierenden. Empfehlungen.
<http://www.kfh.ch/uploads/empfdoku/Empfehlungen%20Leistungsauftrag%20Dozierende%20neu.pdf> (Zugegriffen am 17. September 2011).
- Kiper, Hanna und Wolfgang Mischke (2004). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleimann, Bernd und Klaus Wannemacher (2004). *E-Learning an deutschen Hochschulen: Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung*. Hannover: HIS GmbH
http://www.his.de/pdf/pub_hp/hp165.pdf (Zugegriffen am 6. Juli 2011).
- Kluge, Susan und Udo Kelle (2001). Einleitung. In *Methodeninnovation in der Lebenslauforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*, Hrsg. Susan Kluge und Udo Kelle, S. 11-33. Weinheim und München: Juventa.
- Kohli, Martin (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1–29.
- Kohli, Martin (1991). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, Hrsg. Ditmar Brock, Hans Rudolf Leu, Christine Preiß, und Hans-Rolf Vetter, 249–278. Weinheim und München: Juventa.
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Hrsg. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, S. 13-68. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Koller, Hans-Christoph (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Hrsg. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, S. 69-81. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, Jonas und Steffen Dörhöfer (2012). Potentialanalyse: Erste Ergebnisse. Social Media in Lehr- und Lernszenarien. <http://blogs.fhnw.ch/SMinLehre/potentialanalyse-erste-ergebnisse/> (Zugegriffen am 9. November 2012).
- Kösel, Edmund und Helios Scherer (1996). Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In *Die Schule neu erfinden*, Hrsg. Reinhard Voß, S. 105-128. Berlin: Luchterhand.
- Kraimer, Klaus (2008). Narratives Interview als Erkenntnisquelle. http://www.klauskraimer.de/studienbrief_3_narratives.pdf (Zugegriffen am 28. Oktober 2011).
- Krüger, Heinz-Hermann (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 13-33. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küstners, Ivonne (2009). *Narratives Interview: Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lave, Jean und Etienne Wenger (2009). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 20. Aufl. New York: Cambridge University Press.
- Lehn, Dirk vom (2012). *Harold Garfinkel*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Lichtblau, Klaus (1997). *Georg Simmel*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lindesmith, Alfred R. und Anselm L. Strauss (1974). *Symbolische Bedingungen der Sozialisation: Eine Sozialpsychologie. Teil 1*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Loch, Werner (2006). Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 71-89. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Loos, Peter und Bernhard Schäffer (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mangold, Werner (1973). Gruppendiskussionen. In *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil.*, Hrsg. René König. Stuttgart: Enke.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In *Wissenssoziologie*, Hrsg. Ders., S. 91-154. Neuwied: Luchterhand.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1991). Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*, Hrsg. Erika M. Hoerning, S. 182-205. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 111-135. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried (2007). Qualitative Bildungsforschung. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst Von Kardorff, und Ines Steinke, S. 175-186. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, Philipp (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mead, George H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Behaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Meier, Christoph und Sabine Seufert (2012). *Social Business Learning. Antriebskräfte - Potenziale - Umsetzung*. St. Gallen: Universität St. Gallen http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Dateien_zum_Herunterladen/Whitepaper_SocialBusinessLearning_2012-11-19.pdf (Zugegriffen am 26. Dezember 2012).
- Metzner, Joachim (2006). IT-strategische Überlegungen aus Sicht der Fachhochschule. In *eUniversity - Update Bologna*, Hrsg. Reinhard Keil, Michael Kerres, und Ralf Schulmeister, 111–119. München: Waxmann.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und*

- sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3*, Hrsg. Wilhelm Kempf und Marcus Kiefer, S. 100-152. Berlin: Regener.
- Nohl, Arnd-Michael (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *bildungsforschung* 2,2. http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/document_view?format (Zugegriffen am 22. Juni 2008).
- Oevermann, Ulrich (1996). Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag in der Städelschule. publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4953/Krise-und-Musse-1996.pdf (Zugegriffen am 26. Mai 2017).
- Oevermann, Ulrich (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In *Sozialisationstheorie interdisziplinär*, Hrsg. Dieter Geulen und Hermann Veith, S. 155-181. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Otto, Barbara, Franziska Perels und Bernhard Schmitz (2011). Selbstreguliertes Lernen. In *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Hrsg. Heinz Reinders, Hartmut Dittton, Cornelia Gräsel, und Burkhard Gniewosz, S. 33-44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, Bernd (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Erziehungswissenschaft* 8: S. 339-355.
- Pachner, Anita (2009). Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen: Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategien und Lerntagebuch. S. 50-70. München: Waxmann.
- Pfaff, Nicole (2006). Narratives Interview. http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/allgew/material/ws05_06/NarrativesInterview.pdf (Zugegriffen am 28. Oktober 2011).
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. S. 190-222. München: Oldenburg Verlag.
- Reich, Kersten (1996). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In *Die Schule neu erfinden*, Hrsg. Reinhard Voß, S. 70-91. Berlin: Luchterhand.
- Reinmann, Gabi (2005). Lernort Universität? E-Learning im Schnittfeld von Strategie und Kultur (Arbeitsbericht Nr. 10). *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/160/279> (Zugegriffen am 14. August 2018).
- Reinmann, Gabi (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor* (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg. Medienpädagogik

- http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_16.pdf (Zugegriffen am 6. März 2011).
- Reinmann, Gabi, Thomas Sporer und Frank Vohle (2007). Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In *eUniversity - Update Bologna*, vol. 3, *Education Quality Forum*, Hrsg. R. Keil, Michael Kerres, und Ralf Schulmeister, 263–278. Münster: Waxmann http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Web%202.0%20und%20Bologna_E-University_preprint.pdf (Zugegriffen am 22. Juni 2011).
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber.
- Reusser, Kurt und Christine Pauli (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, S. 642–661. Münster und New York: Waxmann.
- Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. S. 186–226. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3., aktualisierte und ergänzte. Weinheim und München: Juventa.
- Rosenthal, Gabriele und Wolfram Fischer-Rosenthal (2007). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 456–467. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sacher, Werner (2009). Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen. In *Studienbuch Schulpädagogik*, Hrsg. Hans Jürgen Apel und Werner Sacher, S. 284–308. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schulze, Theodor (1993a). Biographisch orientierte Pädagogik. In *Aus Geschichten Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Hrsg. Dieter Baacke und Theodor Schulze, S. 13–40. Weinheim und München: Juventa.
- Schulze, Theodor (1993b). Autobiographie und Lebensgeschichte. In *Aus Geschichten Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Hrsg. Dieter Baacke und Theodor Schulze, S. 126–173. Weinheim und München: Juventa.
- Schulze, Theodor (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandsbereich und Bedeutung. In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, S. 34–58. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schulze, Theodor (2007). Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Hrsg. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, S. 141-159. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schütze, Fritz (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In *Kommunikative Sozialforschung*, Hrsg. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, S. 159-260. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, Fritz (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, Hrsg. Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger, und Manfred Stosberg, S. 67-157. Nürnberg: Verl. der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, Fritz (1982). Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In *Erzählforschung: Ein Symposium*, Hrsg. Eberhart Lämmert, S. 568-590. Stuttgart: Metzler.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3,13: S. 283-293.
- Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Hrsg. Martin Kohli und Günther Robert, S. 78-117. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schütze, Fritz (1987). Symbolischer Interaktionismus. In *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Hrsg. Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, und Klaus J. Mattheier. New York: Walter de Gruyter.
- Schütze, Fritz (1989). Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. *BIOS* 2,1: S. 31-109.
- Schütze, Fritz (1991). Biographieanalyse eines Müllerlebens. In *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont, Band 1*, Hrsg. Th. Hans-Dieter Scholz, S. 206-227. Kaufungen: Axel Eiling.
- Schütze, Fritz (1994). Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses. In *Lebensgeschichte als Text: zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*, Hrsg. Hans-Christoph Koller und Rainer Kokemohr, S. 13-60. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Schütze, Fritz (1999). Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In *Engagement und Einmischung. Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel*, Hrsg. Regina Kirsch und Florian Tennstedt, 321–347. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 1: S. 49-96.
- Schütze, Fritz (2001). Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. In *Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur - im Diskurs mit Ulrich Oevermann*, Hrsg. Roland Burkholz, Christel Gärtner, und Ferdinand Zehentreiter, S. 137-162. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schütze, Fritz (2005). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. *ZBBS* 6,2: S. 211-248.
- Schweizerische Universitätskonferenz (2008). Kommentar zu den Bologna-Richtlinien. 3. Auflage.
<https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/BOL-RL-2008-Dt-V2.pdf> (Zugegriffen am 14. Juli 2018).
- Spöhring, Walter (1995). *Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Stuttgart: Teubner.
- Stöckl, Markus und Gerald A. Straka (2001). Selbstgesteuertes Lernen. In *Selbstgesteuertes Lernen und Wissensmanagement, Forschungs- und Praxisbericht Nr. 8*, Hrsg. Markus Stöckl und Gerald A. Straka. Bremen: LOS Universität Bremen http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band8/kapitel2_3.html (Zugegriffen am 19. August 2012).
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L., Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie (2011). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In *Grounded Theory Reader*, Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, S. 69-78. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Strübing, Jörg (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, Jörg (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Terhart, Ewald (2005). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. 4., ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Terhart, Ewald (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thomas, William I. und Florian Znaniecki (2004). Methodologische Vorbemerkung. In *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*, Hrsg. Jörg Strübing und Bernt Schnettler, S. 245-265. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf - eine biografische Perspektive. In *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, Hrsg. Gabriele Bellenberg und Matthias Forell, 15–31. Münster: Waxmann.
- Voß, Reinhard, Hrsg. (1996). *Die Schule neu erfinden*. Berlin: Luchterhand.
- Weber, Max (1921). *Soziologische Grundbegriffe*. 6. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weinert, Franz E. (1997). Lernkultur im Wandel. In *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Kollegium*, Hrsg. Erwin Beck, Titus Guldimann, und Michael Zutavern, S. 11-29. St. Gallen: UVK Fachverlag.
- Wilson, Thomas P. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*, Hrsg. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, S. 54-79. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Zimmermann, Barry J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist* 25,1: 3–17.

Anhang

Anhang 1: Thematischer Verlauf des Interviews mit Bernd Ries

Bernd Ries ist ein Lehrender an der Hochschule für Soziale Arbeit, der den Hochschulentstehungsprozess von Beginn an miterlebte. Zudem war er längere Zeit als Privatdozent an Universitäten tätig. Bernd Ries thematisierte in seinem Interview⁶⁴ insbesondere seine Erfahrungen mit den Veränderungen der Hochschullehre in den letzten Jahren. Die Bedeutung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden für die Attraktivität sowie den Erfolg der Lehrtätigkeit wird im Kontext der eigenen berufsbiografischen Lehrerfahrungen hervorgehoben und mit den subjektiven Vorstellungen zur Lehre an Hochschulen in Verbindung gebracht.

Einstiegsfrage: Der thematische Fokus der Einstiegsfrage bezog sich an erster Stelle auf die wesentlichen Erlebnisse aus der eigenen Lehre und Berufspraxis an der Hochschule, die dem Gesprächspartner in Erinnerung geblieben sind.

Interviewer: „Eben, mein Interesse dreht sich um die Erlebnisse, die man hat in so einer Bildungsorganisation, im Beruf, in der Lehre, in den Interaktionen mit anderen Lehrpersonen, mit Studierenden. Mich interessieren einfach Erlebnisse, die Ihnen gerade in den Sinn kommen, an die Sie sich gut erinnern, die vielleicht speziell positiv oder auch weniger positiv gewesen sind. Im Prinzip alles, was relevant erscheint, einfach was Ihnen als wichtig in Erinnerung geblieben ist und gerade in den Sinn kommt.“

Haupterzählung: Im Anschluss an die Einstiegsfrage, die in weitgehend unveränderter Form wie in den vorausgehenden Interviews gestellt wurde, verweist Bernd Ries auf die Eindrücke einer Diskussion am Vormittag, die sich um die Veränderungen in der Lehre der vergangenen Jahre drehte. Zu Beginn der Lehrtätigkeit unterrichtete der Interviewte dieselben Studienklassen über einen längeren Zeitraum hinweg. Aufgrund der ausgedehnten Dauer der Zusammenarbeit konnten sich ein vertrautes Verhältnis und gut funktionierende Arbeitsbeziehungen mit den Studierenden entwickeln. Insgesamt war der Anteil der Lehrtätigkeit höher als heute, dafür war der organisatorische Aufwand wesentlich niedriger. Dabei erlebte Bernd Ries einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Freiheiten bei der Gestaltung der Lehre.

⁶⁴ Ein Teil des Verlaufs des autobiografisch-narrativen Interviews mit Bernd Ries wurde in überarbeiteter Form in Kapitel 5 verwendet. Hier findet sich der vollständige thematische Verlauf.

Abgesehen von einer gewissen Berücksichtigung des vorgegebenen Lehrplans erfolgte die konkrete Umsetzung der Veranstaltungen weitgehend selbstständig oder in Absprache mit anderen beteiligten Hauptdozierenden. Heute erlebt Bernd Ries den Organisationsaufwand gerade im Bachelorstudium als besonders hoch. Die Lehrinhalte sind weitgehend vorgeschrieben, es gibt nur wenig Selbstbestimmung und die Studierenden kennt er kaum noch – sie besitzen für ihn mehrheitlich anonyme Gesichter. Aufgrund dieser Entwicklung ist die Lehre für Bernd Ries in den grösseren Modulen der Hochschule immer unattraktiver geworden.

An dieser Stelle des Interviews kommt es zu einer ersten Stockung. Um das Gespräch wieder in Gang zu bringen, wird auf den erwähnten Zusammenhang zwischen der Gestaltungsfreiheit und der Attraktivität der Lehre hingewiesen. Bernd Ries erwidert, dass die Möglichkeiten des Ausprobierens und der Kreativität in der Lehre insgesamt deutlich abgenommen haben. Einzig die Situation im Masterstudium erlebt er als weniger nachteilig. Dort ist der Verwaltungsaufwand, bedingt durch kleine Gruppen von Studierenden, geringer. Die Lehrenden können eigene Interessen bei den Lehrinhalten stärker berücksichtigen. Sie können Vertreter bestimmter Theoriepositionen einladen und mit diesen spannende Diskussionen über Widersprüche und gegensätzliche Auffassungen zu den behandelten Themen führen. Dadurch sind die Lehrveranstaltungen bei jeder Durchführung anders, während im Bachelorstudium die Lehrvielfalt geringer ist und häufig dasselbe Programm wiederholt wird.

Als nächstes thematisiert Bernd Ries das Verhältnis zu den Studierenden, das sich ebenfalls verändert hat. Der Gesprächspartner spricht in diesem Zusammenhang von einem krassen Wandel: Studierende sind vorrangig an ECTS-Punkten interessiert, die Lerninhalte sind immer weniger relevant für sie. Während ihre Anspruchshaltung gestiegen ist, sind sie selbst weniger belastbar und es kann weniger von ihnen verlangt werden. Als Beispiel verweist Bernd Ries auf die Pflichtlektüre, die kaum noch gelesen wird. Diese Haltung geht mit einer zunehmenden Verschulung und der vermehrten Durchführung reiner Wissensabfragetests zusammen. Gleichzeitig werden häufiger Rekurse eingereicht. Bei ungenügenden Leistungen hinterfragen die Studierenden seltener die eigenen Fähigkeiten, sondern zweifeln zuallererst an der Angemessenheit der Bewertungen durch die Lehrenden. An dieser Stelle nimmt der Informant seine Erfahrungen als Privatdozent an der Universität Luzern zum Vergleich: Das Inhaltsinteresse der Studierenden ist dort höher, die Bedeutung der Leistungsnachweise geringer. Die Studierenden respektieren die Kompetenzen der Lehrenden stärker und es lassen sich häufiger interessante Diskussionen führen. Insgesamt empfindet Bernd Ries die dortige Lehrtätigkeit als attraktiver. Nach den Veranstaltungen erhält er sogar häufig Applaus, was an

der Hochschule selten geschieht. Der Informant erlebt die beiden Bildungseinrichtungen als unterschiedliche Welten und führt dies auch auf die unterschiedlichen Hochschulkulturen zurück. Diese sind nach Bernd Ries teilweise selbst erzeugt: Wer an der Hochschule aufgenommen wird, ist dabei von Bedeutung, und wie mit den Studierenden von Beginn an umgegangen wird, hat Auswirkungen auf deren Haltungen zum Studium und den Lehrenden.

Während sich die Erzählung anfänglich zumeist auf der Ebene generalisierender Beschreibungen bewegt und einige Male ins Stocken gerät, entwickelt sich zunehmend eine selbstläufige Gesprächsdynamik. Zum Thema der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden lässt der Gesprächspartner vermehrt eigene Erfahrungen aus konkreten Erlebnissen einfließen. Grundsätzlich erkennt Bernd Ries viele Kooperationsmöglichkeiten mit Kolleginnen und Kollegen, doch durch die geringen Freiheitsgrade in der Lehre ist deren Umsetzung nur beschränkt möglich, während die Situation im Forschungsbereich vorteilhafter aussieht. Als Beispiel verweist Bernd Ries auf die Teilnahme an Tagungen, während deren er interessante Begegnungen macht. Häufig entsteht dabei der Wunsch, zu einem Thema in der Lehre etwas gemeinsam zu unternehmen. Aufgrund bestehender Zwänge durch Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten ist es allerdings insbesondere im Bachelorstudium fast unmöglich, kurzfristig jemanden in einem Modul beizuziehen. Als weitere Konkretisierung erzählt der Informant von einem Aufruf zur Mitwirkung bei der Neuentwicklung eines Lehrgefäßes: Anfänglich reizt es ihn, an etwas Neuem mitzumachen, und die mit der Neuentwicklung verbundenen Lehrinhalte wirken spannend. Deshalb erwägt er ein Engagement. Sehr schnell zeigt sich dann allerdings, dass die Umstände der Mitwirkung nicht seinen Erwartungen entsprechen. Das Modul sollte in viele einzelne kleine Einheiten zerlegt werden, die jeweils von einem eigenen Team bearbeitet werden. Letztlich hält der Lehrende die Chancen für ein selbstbestimmtes Gestalten des Lehrgefäßes für eher gering und entscheidet sich gegen die Mitwirkung. An dieser Stelle verweist der Lehrende nochmals auf die für ihn entscheidend veränderte Situation in der Lehre gegenüber früher, als es noch mehr Gestaltungsfreiheiten bei der Themenwahl und es weniger abzusprechen gab, wenn etwas geändert werden sollte. Heute sind Modulbudgets vorgegeben – die Lehrenden müssen mit ihrer Zeit haushalten und diese ist meistens zu knapp bemessen. Deshalb besteht die Tendenz, eine aufwändige Neuentwicklung in der Lehre immer wieder zu verwenden. Dadurch wird die Lehre zu einer repetitiven Geschichte, die für Bernd Ries unattraktiv ist und die er nach Möglichkeit vermeidet. Deshalb beschränkt er seine Lehrtätigkeit auf einige wenige ausgewählte Module, in denen er noch seine inhaltlichen Interessen einbringen kann. In solchen finden sich noch interessante Ent-

deckungsmöglichkeiten des Berufsfeldes. Dort lässt sich relevanten Themen und Fragen nachgehen. Diese könnten dann auch in der eigenen Forschung aufgegriffen werden, was zu Bernd Ries' Idealvorstellung des Zusammenbringens von Forschung und Lehre passen würde. Doch bisher sieht er an der Hochschule nur noch wenige Möglichkeiten, Forschung aus der Lehre heraus zu entwickeln. Anders erlebt er die Situation in der Lehre an der Universität Luzern. Als Privatdozent kann er dort seine Seminare so anlegen, dass er z. B. gewonnene Daten auch für seine Forschung nutzen kann. Bezüglich der Einbringung eigener Interessen stellt sich für Bernd Ries die Situation im Masterstudium erneut einfacher dar. Hat er ein bestimmtes Thema im Sinn, kann er dort zu diesem selbst eine Expertin oder einen Experten einladen. Daraus ergeben sich dann häufig spannende Gesprächsentwicklungen. Es können neue Kontakte geknüpft werden und die Klärung von Wissen kann durch die Gespräche erfolgen. An solchen Lehrveranstaltungen hat der Interviewte grosse Freude. Er findet es toll, wenn der Wissensaustausch in dieser Form funktioniert. Leider ist dies im Bachelorstudium nach seiner Erfahrung nur in wenigen speziellen Lehrgefässen mit kleinen Gruppen von Lernenden möglich. An diesem Punkt des Interviews blickt der Gesprächspartner auf das bisher Erzählte zurück und meint, dass seine Erfahrungen vielleicht ein bisschen schwarzmalersisch klingen und andere Lehrende sicher eine andere Perspektive haben. Danach erfolgt eine Pause im Gespräch, die als Hinweis auf das Ende der Hauptidee gedeutet werden kann.

Narrativer Nachfrageteil: Als erste Nachfrage wird nach weiteren Gründen des Lehrenden dafür gefragt, neben seinem Engagement an der Hochschule zusätzlich als Privatdozent an der Universität Luzern tätig zu sein. Bernd Ries meint, dass eine Ursache in der gerade laufenden Weiterentwicklung der Studienordnung liegt. Während dieser Entwicklung erkannte er schon bald, dass einige für ihn sehr wesentliche Lehrgefässe verschwinden würden. Deshalb suchte er nach einem Lehrort, an dem er in ähnlicher Form wie zuvor unterrichten konnte, und fand diesen als Privatdozent an der Universität Luzern. Die dort gehaltenen Seminare bilden für ihn eine Spielwiese, um sich mit neuen Inhalten und Theoriepositionen auseinanderzusetzen, und sind wesentlich für die Freude an den eigenen Lehraktivitäten. Die übliche Haltung ist nach Bernd Ries, dass die Lehre vor allem den Lernenden etwas nutzen sollte. Er hingegen sieht das etwas anders: Die Suche nach interessanten Themen bringt ihn in der Lehre voran. Auch Lehrende müssen sich weiterentwickeln, und er ist davon überzeugt, dass es auch den Studierenden hilft, wenn es den Lehrenden gut geht. Ideal ist eine Deckung der Interessen von Lehrenden und Studierenden – davon haben alle etwas. Falls die Weiterentwicklungsbedürfnisse der Lehrenden verloren gehen, meint der Gesprächspartner, dann bedeutet das den An-

fang vom Ende. Auf die Nachfrage, ob die Weiterentwicklung an der Hochschule in diese Richtung geht, erwidert Bernd Ries, dass durch den Wandel in der Lehre wesentliche Lehrorte weggefallen seien. Diese Entwicklung hat ihn als Lehrenden sehr geschmerzt und auch frustriert. Anfänglich zweifelte er daran, ob in der Folge auch neue, gute Lehrorte entstehen würden, und haderte lange Zeit mit der neuen Studienordnung. Doch schliesslich brachte sie nach Bernd Ries auch viel Gutes für die Lehre, und deshalb sieht er inzwischen einen Sinn darin. Änderungen von Studienordnungen hat er im Zuge der Lehrentwicklung allerdings bereits so einige erlebt. Manche waren gut gelungen, andere weniger. Grundsätzlich verfolgt laut Bernd Ries jeder Lehrende seine eigenen Interessen – jeder hat seine Steckenpferde und versucht, diese über den fortgesetzten Wandel hinweg zu retten sowie sein Plätzchen als Lehrender zu finden, um so zu lehren, wie es den eigenen Vorstellungen entspricht. Mit einem „So“ beendet der Lehrende dieses Thema, und es folgt eine längere Gesprächspause.

Die anschliessende Nachfrage bezieht sich auf die Beziehungen zu den Studierenden, die der Lehrende zuvor als eher anonym in der heutigen Lehre bezeichnet hat. Bernd Ries meint, dass für Studierende der Kontakt mit vielen Lehrenden das Übliche ist – ihnen fehle eine Vergleichsmöglichkeit mit früher. Abgesehen von einigen Schnittstellenproblemen – wenn z. B. Lehrende nicht mehr genau wissen, was ihre Vorgänger gesagt haben – scheint nach dem Eindruck von Bernd Ries alles reibungslos zu laufen. Allerdings weist er darauf hin, dass dies für ihn schwer einzuschätzen ist, weil er die Haltung der Studierenden nicht genau kennt. Er spricht mit ihnen selten über ihre Studiensituation und kriegt höchstens zufällig einige ihrer Gespräche im Gang oder in der Pause mit. In kleineren Modulen, in denen er über eine längere Zeit mit Studierenden zusammenarbeitet, entwickelt sich etwas mehr Vertrautheit und dort kommt es dann auch vermehrt zu Diskussionen in den Pausen. Dabei werden auch interessante Fragen gestellt und an diesen erkennt der Gesprächspartner jeweils, dass Lehrende und Studierende mehr gemeinsame Interessen haben, als er manchmal denkt. Besonders freut es ihn dann, wenn sich die Studierenden auch für Lerninhalte interessieren. Ein solcher Austausch von Meinungen passt zu seinen Lehrvorstellungen, doch das sind für ihn eher zufällige und viel zu seltene Begebenheiten. Von den Studierenden kommt in solchen Gesprächen manchmal auch Kritik: Die Lehre sei zu wenig koordiniert, unterschiedliche Lehrende würden verschiedene Aussagen machen. Bernd Ries erwidert darauf, dass es zu verschiedenen Themen unterschiedliche Ansichten gibt. Dafür haben nach seiner Erfahrung viele Studierende kein Verständnis – sie haben die Lernerwartung, in den Vorlesungen einheitliche Antworten zu hören. Der Informant hält gerade diese Kritik für interessant: Dort, wo die Studierenden

Unterschiede zu erkennen beginnen, setzt nach seinem Verständnis der Bildungsprozess ein. Manche der Studierenden wünschen sich auch mehr solcher kontroverser Diskussionen, andere werden dadurch eher verunsichert. Der Informant würde gerne mehr Gespräche führen, in denen über unterschiedliche Wissenshaltungen diskutiert werden kann und während derer Studierende ihre eigenen Positionen anhand der unterschiedlichen Ansichten ausbilden können. Nach seiner Erfahrung lässt das aktuelle Curriculum jedoch wenig Raum für divergierende Wissenshaltungen. Unterschiede werden eher zugedeckt, als offen ausgetragen. Für Bernd Ries gibt es ein zu hohes Steuerungsbedürfnis im Curriculum. Er erkennt dort die Vorstellung, dass es für alles eine einzige richtige Antwort gibt, die den Studierenden einfach beigebracht werden kann. Dass es zu allem unterschiedliche Wege gibt, ist für ihn zu wenig erkennbar. Diese Haltung passt nicht zu seinen Lehrvorstellungen der Nichtstandardisierbarkeit von Aufgabenstellungen, der Notwendigkeit der Konfrontation mit Ambivalenz. Auch hier verweist er ein weiteres Mal auf die vermutete Heterogenität der Lehrenden und darauf, dass andere da wahrscheinlich andere Ansichten vertreten würden.

In diesem Zusammenhang erzählt Bernd Ries ein konkretes Erlebnis in einem der Module, in dem er lehrt. Dessen Lehrinhalt sind unterschiedliche Konzeptionen und Theoriepositionen zum behandelten Thema. Nach einer gewissen Zeit unterbrechen die Studierenden die Vorlesung und meinen, dass die Rede von kontroversen Positionen für sie neu sei. Die Präsentation offener Fragen und Widersprüchlichkeiten zum Thema bestürzt die Studierenden. Sie finden es richtig, diese Wissensambivalenzen zu diskutieren, zeigen sich allerdings betroffen, dass dies nicht schon viel früher im Studium erfolgte. Sie haben nun den Eindruck, bisher in einer zu glatten Welt gelebt zu haben. Jetzt erkennen sie, dass nicht alles so glatt ist. Aufgrund der Unterbrechung und dieser Diskussion weicht Bernd Ries von seinem Fahrplan ab und sich auf eine kritische Diskussion mit der grossen Gruppe von knapp einhundert Lernenden ein. Ein kleiner Teil davon nimmt die Diskussion auf und behält diese kritische Haltung während des Rests der Vorlesung bei. Der Gesprächspartner findet diese Beobachtung sehr spannend und beginnt, darüber nachzudenken, was das für das Curriculum und das Verständnis der Ausbildung bedeuten könnte. Er würde es interessant finden, häufiger solche Diskussionen über ambivalente Positionen mit anderen Lehrenden und Studierenden führen zu können.

Als weiteres Erlebnis erzählt Bernd Ries von einer früheren Erfahrung mit einer solchen Diskussion. Diesbezüglich gab es zwei Module, die je in Zweierteams geleitet wurden. Die Studierenden wussten von den unterschiedlichen Positionen der Modulleitungen und organisierten eine Podiumsdiskussionen, um die beiden miteinander streiten zu sehen. Der Infor-

mant begrüsst eine solche Gelegenheit und den damit einhergehenden Austausch von Wissen. Durch solche Auseinandersetzungen werden auch Irritationen ausgelöst, doch es handelt sich dabei um eine fachliche Diskussion von der Art, die er sich häufiger wünscht. Solche widersprüchlichen Positionen werden von den Studierenden allerdings meist gar nicht bemerkt. Diese versuchen, das Puzzle aus Lerninhalten selbst zusammenzupassen. Doch nicht immer ist das möglich – es gibt sich widersprechende Positionen. Die Studierenden meinen dann meist, sie seien selbst einfach zu blöd, um herauszufinden, wie das nicht passende zusammenpassen könnte.

Bilanzierungsphase und Abschluss des Interviews: Als Bilanzierung wird nochmals das Thema der verminderten Freiheitsgrade in der Lehre aufgegriffen. Bernd Ries meint, dass sich mit der hohen Zahl Studierender ein grosser Garten ergibt. Darin fänden sich Sachzwänge insofern, als alles unter ein Dach gebracht werden soll. Teilweise ist dieser Anspruch nicht mehr zu handhaben. Doch die Rückkehr in den früheren Zustand ist auch nicht möglich – es sind nur noch stellenweise Verbesserungen vorstellbar. Eine komplett neue Version des Lehrplans sei jetzt nicht mehr sinnvoll, da alles gerade ein bisschen ins Laufen gekommen ist. Für eine neue Weiterentwicklung des Lehrplans würde Bernd Ries trotzdem einige Schlüsse aus den gemachten Erfahrungen ziehen. Es gebe ein Veränderungsbedürfnis gegenüber dem heutigen Zustand. Nach Bernd Ries wäre es nötig, alles neu aufzudröseln und kleinere Einheiten zu stricken. Die Selbstverantwortungsmöglichkeiten müssten grösser sein. Gut wären kleine, autonom funktionierende Einheiten, selbstbestimmt und selbstverwaltet, die nicht so stark mit allem anderen verzahnt sind. Nach diesen abschliessenden Argumenten zum Veränderungsbedarf in der Lehre folgt noch ein kurzer Austausch zum Einfluss des Bologna-Prozesses auf die Lehrentwicklung und hinsichtlich der bestehenden Möglichkeiten, gewisse Auswirkungen davon zu korrigieren.

Damit endet das Interview mit Bernd Ries, einem Hochschullehrenden mit viel Erfahrung in der Lehre und Leitungsfunktionen an der Hochschule für Soziale Arbeit.

Anhang 2: Studienfachwahl während des Moratoriums (Memo-Beispiel)

Zitat aus dem autobiografisch-narrativen Interview mit Sandra Ott

57	Ja, also, für <u>meine be-</u>	Biografieentwicklung
58	<u>ruflliche Entwicklung</u> eigentlich immer wieder	Bedeutung
59	<u>zentral ist, und das interessant, ich habe</u>	
60	gerade heute Morgen wieder darüber geredet,	
61	ähm, ist so gewesen, der <u>Unterbruch damals vom</u>	Ausbildungsunterbr.
62	<u>Studium. Nachdem ich vom Studium eigentlich</u>	Berufswunsch
63	<u>auch von der akademischen Welt mich sehr di-</u>	
64	<u>stanziert habe, auch so von, von der Reflexion</u>	Lernform
65	<u>überhaupt, als, als Lebensbeschäftigung ir-</u>	Lernaktivität(en)
66	<u>gendwo zu reflektieren und zu denken und zu</u>	→ D03A01
67	<u>lesen, und zu schreiben, ähm, und mich so mehr</u>	Berufswunsch
68	<u>in Richtung Praxis entwickelt habe; dann zu-</u>	
69	<u>erst, also auch unter anderem mit verschiede-</u>	Ausprobieren
70	<u>nen Einrichtungen geschafft habe, in einem</u>	Berufsaktivität(en)
71	<u>Jugendheim, einem Heim in Bümpliz, und dann</u>	Berufserf, Abwägen
72	<u>aber eigentlich doch wieder zur Uni Bern zu-</u>	Berufswunsch
73	<u>rückgekehrt bin. Und dort eigentlich vorgän-</u>	
74	<u>gig, bevor ich wieder habe angefangen studie-</u>	Berufsentscheidung
75	<u>ren, hat es wie ein halbes Jahr dazwischen</u>	Ausbildungsunterbr.
76	<u>Pause gegeben, und, in dieser Pause habe ich</u>	Ausprobieren, Lernakt.
77	<u>sehr viel gelesen. Ich habe wie einen eigenen</u>	Lernform
78	<u>Tagesplan gemacht und bin eigentlich sozusagen</u>	Lernaktivitäten
79	<u>jeden Tag an die Uni gegangen und habe einfach</u>	Wissensbildung
80	<u>Bücher gelesen, und dort sind es so zentrale</u>	Wissensquelle
81	<u>Werke gewesen, vor allem Foucault, Habermas</u>	
82	und Adorno. Und auch noch Berger Luckmann. Und	
83	so, so <u>Standardwerke eigentlich von der Päd-</u>	Fachinteresse
84	<u>agogik und vor allem auch von der Soziologie,</u>	
85	ähm, und, und das ist eigentlich <u>so eine Art</u>	Schlüsselerlebnis
86	<u>wie so ein inspirativer Moment</u> gewesen für	Biografieentwicklung
87	mich, auch für überhaupt so die <u>akademische</u>	
88	[05:00]	
89	<u>Karriere, ja, oder, be-</u>	Biografieentwicklung
90	<u>rufs-, den akademischen Berufsweg jetzt, ähm,</u>	
91	und, und ist für mich auch immer wieder so	
92	ein, <u>geistiger Rückzugsort</u> irgendwie, oder	Wissensressource
93	<u>Rückkehrpunkt, wo ich jetzt in vielen berufli-</u>	Handlungsressource
94	<u>chen Beschäftigungen, vielen Themenstellungen</u>	
95	<u>eigentlich immer wieder Anschluss finde aus</u>	Anschlussmöglichkeit
96	<u>diesen verschiedenen Grundlagen</u> oder Grundkon-	Wissensgrundlage
97	<u>zeptionen von kritischem Denken</u> auch	

Kodenotizen (Offenes Kodieren)***Biografieentwicklung (berufsbiografische Entwicklung)***

57–58	meine berufliche Entwicklung
Beschreibung	Die Biografieentwicklung im beruflichen und ausbildungsbezogenen Bereich wird durch das Phänomen in seiner Ausrichtung „zentral“ beeinflusst. Im Rahmen des Biografiebruchs hin zur beruflichen Ausrichtung. Als Konsequenz des Unterbruchs aber dann wieder hin zum Studium.
Eigenschaften	Bereich (Beruf/Ausbildung), Ausrichtung (Beruf vs. Studium).

Bedeutung (biografisch)

59	zentral ist, und das interessant
Beschreibung	Die Phase des erlebten Biografiebruchs wird als "zentral" bezeichnet. Das kann als Hinweis für die hohe biografische Bedeutung dieser Phase gelesen werden.

Ausbildungsunterbruch

61–62	Unterbruch damals vom Studium
Beschreibung	Das zentrale Phänomen ist ein biografischer Unterbruch im Bereich Beruf (Ausbildung), ein Unterbruch des Universitätsstudium. Die zeitliche Distanz des Unterbruchs ist von mittlerer Ausprägung, d. h. das Auftreten des Phänomens fand nicht unmittelbar statt, aber die Distanz ist doch nicht so besonders gross, so dass erwartet werden kann, dass die Erinnerung daran noch relativ frisch ist.
Eigenschaften	Bereich (Ausbildung), Distanz (zeitlich: relativ nah).

Berufswunsch: Studium

62–64	nach dem ich, so vom Studium eigentlich auch von der akademischen Welt mich sehr distanziert habe
Beschreibung	Vor dem Biografiebruch reduziert sich der Berufswunsch im Bereich Studium in seiner Intensität entscheidend. Dieser wird als Distanzierung vom Studium, von der akademischen Welt beschrieben. Dies führt zu einem Biografiebruch, eben einem Unterbruch vom Studium.
Eigenschaften	Bereich (Studium), Entwicklung (Abnahme) Intensität (gering).

Lernform: Selbststudium

64–67	Reflexion [...] zu reflektieren und zu denken und zu lesen, und zu schreiben
Beschreibung	Reflektieren, denken, lesen, schreiben als Lernaktivitäten der Lernform: Selbststudium. Der Berufswunsch: Studium wird mit Lernaktivitäten der Lernform: Selbststudium in Verbindung gebracht, die zu Beginn des Biografiebruchs abgelehnt werden. Im Rahmen eines Studiums wird die Intensität der Bedeutung dieser Lernform als sehr hoch wahrgenommen („als Lebensbeschäftigung“).
Eigenschaften	Art (Selbststudium), Bedeutung (hoch).

Lernaktivität(en)

64–67	Reflexion [...] als Lebensbeschäftigung [...] zu reflektieren und zu denken und zu lesen, und zu schreiben
Beschreibung	Lernaktivitäten, die sich mit der Lernform: Selbststudium in Verbindung bringen lassen.
Eigenschaften	Art (reflektieren, denken, lesen, schreiben), Bedeutung (hoch).

Berufswunsch: (Soziale) Arbeit

67–68	mich so mehr in Richtung Praxis entwickelt
Beschreibung	Der Biografiebruch ging mit einer Zunahme der Praxisnähe in der berufsbioграфischen Entwicklung zusammen, der Berufswunsch im Bereich Soziale Arbeit war in der Phase des Biografiebruchs von eher mittlerer Intensität. Es wurden Berufsaktivitäten im sozialen Bereich aufgenommen. Schliesslich wurde der Berufswunsch aufgrund der Berufserfahrungen in diesem Feld relativ bald wieder aufgegeben.
Eigenschaften	Bereich (Soziale Arbeit, Praxis), Entwicklung (Zunahme), Intensität (mittel).

Ausprobieren

68–69	habe, dann zuerst, also auch unter anderem
Beschreibung	Ausprobieren unterschiedlicher beruflicher Möglichkeiten im sozialen Bereich.
Eigenschaften	Bereich (Soziale Arbeit).

Berufsaktivitäten: Soziale Arbeit

70–71	in einem Jugendheim, einem Heim in Bümpliz
Beschreibung	Berufsbiografische Aktivität im Bereich Berufspraxis in sozialen Einrichtungen. Der Studienunterbruch war verbunden mit beruflichen Aktivitäten in sozialen Einrichtungen.
Eigenschaften	Bereich (Soziale Arbeit).

Berufserfahrung

69–70	mit verschiedenen Einrichtungen geschafft
Beschreibung	Die Berufsaktivitäten führen zu Berufserfahrung im Bereich der Sozialen Arbeit.
Eigenschaften	Bereich (Soziale Arbeit).

Abwägen

72–73	eigentlich doch wieder zur Uni Bern zurückgekehrt bin
Beschreibung	Rückkehr zum Studium im Rahmen der berufsbiografischen Entwicklung.
Eigenschaften	Gegenstand: Studium.

Berufswunsch: Studium

72	zur Uni Bern zurückgekehrt
Beschreibung	Aufgrund der gemachten Berufserfahrungen wird der Berufswunsch: Studium wieder gestärkt.
Eigenschaften	Bereich (Studium), Entwicklung (Zunahme), Intensität (eher hoch: jedenfalls ausreichend für die Berufsentscheidung).

Ausbildungsunterbruch

75–76	hat es wie ein halbes Jahr dazwischen Pause gegeben [...] Pause
Beschreibung	Der berufsbiografische Unterbruch findet in Form einer Pause von einem halben Jahr statt. Die Dauer ist von mittlerer Länge. Diese nicht ganz kurze Dauer trägt möglicherweise zur hohen berufsbiografischen Bedeutung dieser Pause bei.
Eigenschaften	Dauer (Ein halbes Jahr, also mittel hoch ausgeprägt).

Ausprobieren

76–77	in dieser Pause habe ich sehr viel gelesen
-------	--

Beschreibung In der Phase des Biografiebruchs werden neben Berufsaktivitäten auch zuvor eher negativ bewertete Lernaktivitäten ausprobiert, hier das Lesen.

Lernaktivitäten

78–80 sehr viel gelesen [...] habe wie einen eigenen Tagesplan gemacht [...] bin eigentlich sozusagen jeden Tag an die Uni gegangen und habe einfach Bücher gelesen

Beschreibung Im Rahmen des berufsbiografischen Unterbruchs wird neben der berufspraktischen Tätigkeit die Lernform: Selbststudium in Form des Lesens gepflegt, es wird ein eigener Tagesplan gemacht, es wird regelmässig jeden Tag zur Uni gegangen. Die Bedeutung dieser Lernaktivität ist hoch, sonst würde sie nicht sehr viel gemacht.

Eigenschaften Art (Lesen, Selbstorganisation, Regelmässigkeit), Bedeutung (hoch).

Wissensbildung

79–80 habe einfach Bücher gelesen

Beschreibung Lernform Selbststudium als Bücher lesen und weitere Lernaktivitäten führt zu Wissensbildung im Bereich (kritische) Soziologie.

Eigenschaften Bereich (Soziologie).

Wissensquelle

80–83 dort [an der Uni] sind es so zentrale Werke gewesen [...] Standardwerke eigentlich

Beschreibung An der Universität finden sich zentrale Werke, d. h. die Universität ist ein Ort, an dem Wissensressourcen gefunden werden können, sie wird als Wissensquelle erkannt und geschätzt. Dies beeinflusst das Abwägen der Berufswünsche und die Berufs-/Ausbildungsentscheidung massgeblich.

Eigenschaften Gegenstand (wissenschaftliches Wissen, Werke der Soziologie).

Fachinteresse

83–84 von der Pädagogik und vor allem auch von der Soziologie

Beschreibung Das Lesen von Standardwerken der Pädagogik weist auf ein ausgeprägtes (Fach-)Interesse am Bereich Soziales und Sozialwissenschaften hin, wie auch bereits die Wahl der sozialen Einrichtungen als Wunsch für die Aktivitäten in der Berufspraxis.

Eigenschaften Bereich (Sozialwissenschaften, Pädagogik), Entwicklung (Zunahme), Intensität (hoch).

Schlüsselerlebnis

85–86 eine Art wie so ein inspirativer Moment gewesen für mich

Beschreibung Die Pause im Rahmen des berufsbiografischen Unterbruchs, konkret das Selbststudium sozialwissenschaftlicher Werke wird als inspirativer Moment bezeichnet, der die weitere berufsbiografische Entwicklung beeinflusst.

Eigenschaften Bereich (Berufs-/Ausbildungswunsch, Berufsentscheidung).

Biografieentwicklung

89–90 akademische Karriere [...] der akademische Berufsweg

Beschreibung Das Schlüsselerlebnis in der Unterbruchsphase beeinflusst den anschließenden Berufsweg, die Karriere oder die berufsbiografische Entwicklung.

Eigenschaften Bereich (Beruf/Ausbildung).

Handlungsressource

89–93 geistiger Rückzugsort [...] Rückkehrpunkt

Beschreibung Im Biografiebruch gewonnene Wissens- und Handlungsressourcen werden als geistiger Rückzugsort, Rückkehrpunkt bezeichnet.

Anschlussmöglichkeit

93–96 wo ich jetzt in vielen beruflichen Beschäftigungen, vielen Themenstellungen eigentlich immer wieder Anschluss finde aus diesen verschiedenen Grundlagen

Beschreibung Das Selbststudium im Rahmen des berufsbiografischen Unterbruchs wird als wesentliche Anschlussmöglichkeit des im Biografiebruch gewonnenen Wissens an spätere berufliche Beschäftigungen eingestuft.

Eigenschaften Bereich (wiss. Fachwissen: (kritische) Soziologie).

Wissensgrundlage

95–96 Aus diesen Grundlagen

Beschreibung Das im Selbststudium (Lesen) gewonnene Wissen (Wissensbildung) dient als Ressource (Wissensgrundlage) mit Anschlussmöglichkeiten an spätere Handlungen.

Handlungsmodell (Axiales Kodieren)

Zeitlich vorgelagerte Bedingungen (teilw. ursächliche Bedingungen)

Vor dem Biografiebruch fand eine zunehmende Distanzierung vom Studium statt. Der Ausbildungswunsch eines Studiums verlor entscheidend an Intensität. Lernaktivitäten der Lernform Selbststudium, die mit dem Studium in Verbindung gebracht wurden wie reflektieren, denken, lesen und schreiben werden in ihrer Bedeutung nicht mehr als zentraler Lebensinhalt akzeptiert. Mit der Abnahme des Ausbildungswunsches eines Studiums steigt der Berufswunsch nach einer Tätigkeit in der Sozialen Arbeit

Zentrales Phänomen

Studienfachwahl während Studienunterbruch. Das zentrale Phänomen dieser Kodenotiz ist ein biografischer Unterbruch, ein Unterbruch des Universitätsstudiums: Die Studienfachwahl während eines Studienunterbruchs in der Gestalt einer Moratoriumsphase. Die zeitliche Distanz zu diesem Unterbruch ist von mittlerer Ausprägung, das Ereignis liegt bereits einige Zeit zurück. Die Bedeutung des Ereignisses ist gross im Hinblick auf die berufliche Entwicklung, es beeinflusst die Berufswahl und die spätere akademische Karriere entscheidend.

Intervenierende Bedingungen

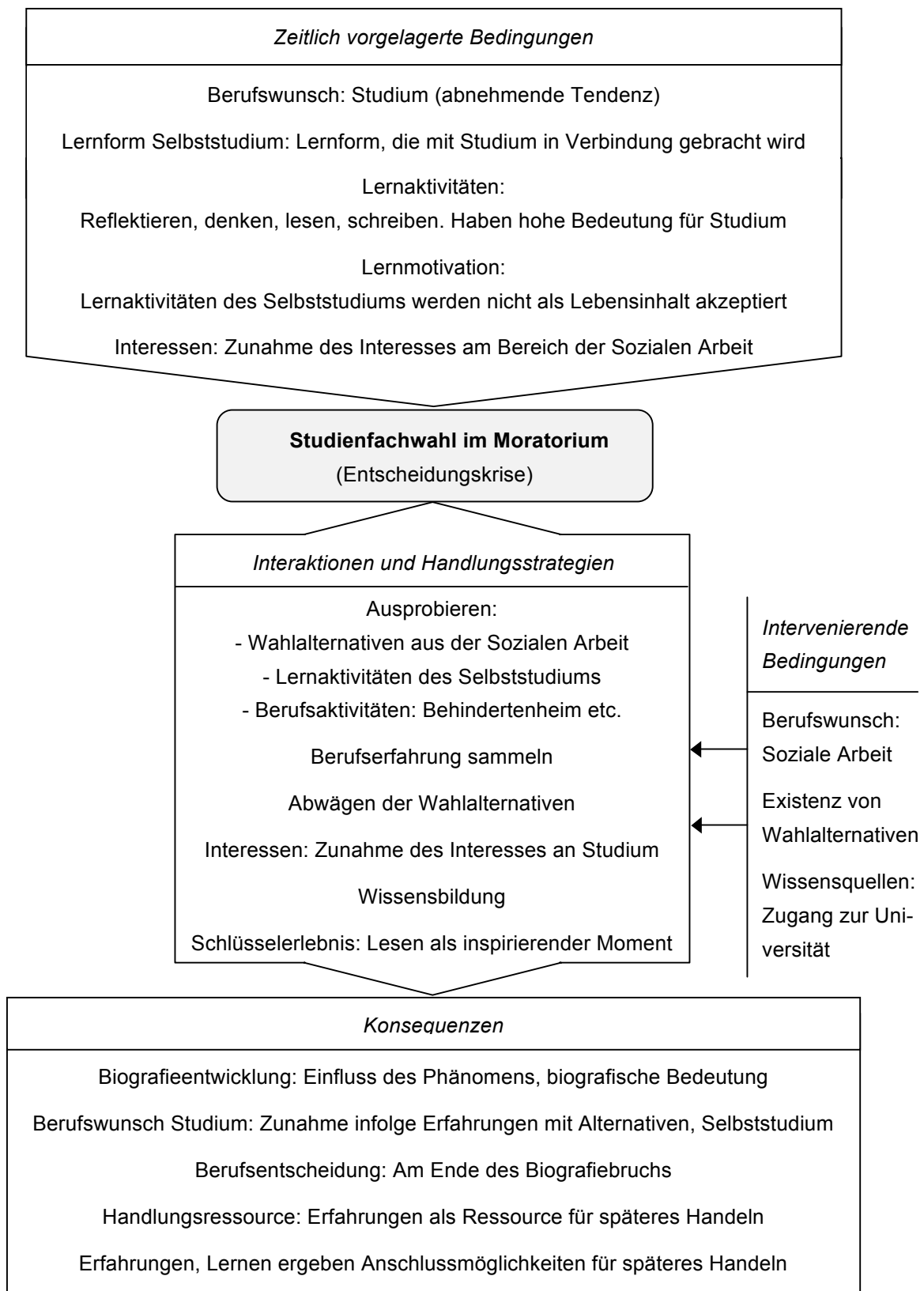
Die Lernaktivitäten und Erfahrungen im Selbststudium sind möglich, weil die Universität Wissensquellen dazu zur Verfügung stellt.

Interaktionen und Handlungsstrategien

Im Verlauf des Biografiebruchs werden Berufsaktivitäten im Bereich der Sozialen Arbeit ausprobiert. Tätigkeiten in einem Behindertenheim und in einem Kindererziehungsheim verhelfen zu Berufserfahrungen in diesem Bereich. Doch es werden auch Lernaktivitäten weitergeführt, die mit einem Studium in Verbindung gebracht werden können: Regelmässig wird zur Universität gegangen und Standardwerke der Soziologie, vor allem der kritischen Soziologie werden gelesen. Das Ausprobieren der Lernform Selbststudium führt auch zu Erfahrungen in diesem Bereich. Diese Erfahrungen sind von entscheidender Bedeutung. Das Lesen der verfügbaren Wissensquellen wird als „inspirativer Moment“ bezeichnet. Dieser beeinflusst das Abwägen der Wahlalternativen, er fördert die erneute Zunahme des Fachinteresses an Soziologie und die Attraktivität des Berufswunsches Studium, so dass schliesslich als Wahlentscheidung die erneute Aufnahme des Studiums gewählt wird.

Konsequenzen

Die Erfahrungen und das Wissen, die im Verlauf des Biografiebruchs gemacht werden, dienen später im Beruf als Handlungsressourcen und als Wissensgrundlage, die immer wieder im beruflichen Handeln genutzt werden können. Die damit verbundenen Anschlussmöglichkeiten dieses Wissens an das Berufshandeln werden hervorgehoben.

Minidiagramm des Handlungsmodells (Kodierparadigma)

Anhang 3: Hauptkategorien der Theorieentwicklung

Im Folgenden werden die Hauptkategorien der Theorieentwicklung aufgelistet. Zu jeder Kategorie finden sich in der Liste eines oder mehrere Datenbeispiele ihrer gegenstandsbezogenen Verankerung.

Abwägen

Sandra Ott: „dann habe ich gedacht“ [D03A06]⁶⁵

Das Abwägen der Bedingungen von Wahlalternativen wie das Interesse an einem bestimmten Studienfach u. a. ist eine in den Interviews wiederholt angetroffene Strategie im Entscheidungsprozess zwischen den verfügbaren Handlungsmöglichkeiten. Nachdenken über Wahlalternativen im Rahmen des Abwägens am Ende des Moratoriums der Studienwahlentscheidung. Das Gedankenspiel bildet bei Sandra Ott eine Strategie zur Durchführung eines Veränderungsprozesses.

Anregungsmilieuaufsuchen

Sandra Ott: „sehr viel gelesen (...) habe wie einen eigenen Tagesplan gemacht [...], bin eigentlich sozusagen jeden Tag an die Uni gegangen und habe einfach Bücher gelesen“ [D03A02]

Das Aufsuchen eines Anregungsmilieus bildet eine wesentliche Strategie der Suche nach neuen Informationen und Erfahrungen für die Bewältigung von Krisenphasen. Das Aufsuchen ist oftmals in eine Moratoriumsphase eingebettet. Sandra Ott begibt sich während eines Studienunterbruchs in das Anregungsmilieu der Universität, um dort Lernerfahrungen mit selbstbestimmtem Lernen zu machen, einer Lernform, die ihr in der Studienphase vor dem Unterbruch überhaupt nicht zusagte.

Ausbildungswahl (Berufswahl, Studienfachwahl)

Sandra Ott: „genau, und dann habe ich im Prinzip nicht recht gewusst, was ich soll machen“ [D03A06]

⁶⁵ Die ersten drei Zeichen des Identifikationscodes eines Memos verweisen auf ein bestimmtes autobiografisch-narratives Interview, z. B. bezieht sich ‚D03‘ auf das dritte der durchgeführten Interviews. Der zweite Teil der Nummer verweist auf ein bestimmtes Memo des betreffenden Interviews, z. B. bezieht sich ‚A06‘ auf das sechste Memo zur Ausbildungsbiografie.

Ausbildungswahl und Berufswahl sind Formen kritischer Lebensereignisse: Solche Krisen sind besonders herausfordernde Erlebnisse von hoher Bedeutung für die eigene Biografie. Unsicherheit bei der Studienfachwahl ist ein kritisches Lebensereignis: Während eines biografischen Veränderungsprozesses ist Sandra Ott nicht klar, welche Ausbildung sie wählen soll.

Laura Kern: „und nachher bei der *Berufswahl*, ähm, habe ich, ich habe eigentlich nicht gewusst, was ich werden will“ [D07A03]

Laura Kern erlebt die Phase der Berufswahl am Ende der Sekundarschule als kritisches Lebensereignis. Ihr fehlt ein klarer Berufswunsch, da für sie immer ihre Rolle als Schülerin im Vordergrund stand und damit verbunden bekundet sie Mühe, mögliche Wahlalternativen zu identifizieren und abzuwägen. Dadurch wird sie offen für den Vorbildeinfluss ihres relevanten sozialen Umfelds, der Familie und ihrer Lehrpersonen.

Ausbildungsunterbruch (Studienunterbruch)

Sandra Ott: „für meine berufliche Entwicklung eigentlich immer wieder zentral ist [...] der *Unterbruch* damals vom *Studium*“ [D03A01]

Der Unterbruch eines Studiums während der schulischen Laufbahn lässt sich der übergeordneten Kategorie kritischer Lebensereignisse zuordnen. Sandra Ott unterbricht ihr Studium aufgrund einer Distanzierung zur akademischen Welt und Lernfrustration als Krisenauslöser. Der Unterbruch führt sie in einen Veränderungsprozess, der durch eine Weiterentwicklung ihrer Lernvorstellungen charakterisiert ist.

Ausbildungswechsel

Ralf Rüegg: „ich stelle meine Person der Regelschule nicht mehr zur Verfügung“ [D06A01]

Diese Kategorie bezieht sich auf den Wechsel einer Ausbildung oder einer Bildungseinrichtung während der schulischen Laufbahn. Ralf Rüeggs Entscheidung, den Besuch des bisherigen Gymnasiums zu verweigern wirkt als Auslöser einer Schulwechselkrise. Krisen können durch ein einzelnes spezifisches Ereignis ausgelöst werden, das quasi das Fass zum Überlaufen bringt, oder durch einen kontinuierlichen Vorgang angestoßen werden, der nicht selten in den Anfängen unbemerkt bleibt.

Ausprobieren

Sandra Ott: „nachdem ich [...] mich so mehr in Richtung Praxis entwickelt habe, dann zuerst, also auch unter anderem mit verschiedenen Einrichtungen geschafft habe, in Jugendheim, Kinderheim, ähm, und dann aber eigentlich doch wieder zur Uni zurückgekehrt bin“ [D03A02]

Das Ausprobieren von Wahlalternativen bildet z. B. im Moratorium eines biografischen Wandlungsprozesses eine zentrale Handlungsstrategie zur Bewältigung von Krisen. Im Ablauf der Krise eines Studienunterbruchs begibt sich Sandra Ott in Anregungsmilieus praktischer Tätigkeiten. Dabei entwickelt sich bei ihr der Berufswunsch, Sozialarbeiterin zu werden. Das Ausprobieren typischer Aufgaben der Sozialen Arbeit verhilft Sandra Ott zu neuen Lernerfahrungen, die dazu beitragen, dass sie ihren Berufswunsch schon bald wieder aufgibt und schliesslich am Ende einer Moratoriumsphase das Studium erneut aufnimmt.

Berufswunsch

Sandra Ott: „ich habe dann fest vorgehabt, Soziale Arbeit zu studieren, und irgendwo eigentlich Sozialarbeiterin zu werden dort“ [D03A05]

Ein Berufswunsch beschreibt, welcher Beruf als Ziel eines biografischen Entwurfs angestrebt wird. Bei Sandra Ott bildet sich als Konsequenz der sie prägenden Erfahrungen mit einer Vorbildperson in der praktischen Tätigkeit in einem Jugendheim der Berufswunsch aus, Sozialarbeiterin zu werden.

Biografische Anschlussmöglichkeiten

Sandra Ott: „wo ich jetzt in vielen beruflichen Beschäftigungen, vielen Themenstellungen eigentlich immer wieder *Anschluss* finde aus diesen verschiedenen Grundlagen“ [D03A02]

Diese Kategorie bezieht sich auf das Phänomen der Anschlussmöglichkeit zwischen früheren und neuen Handlungsprozessen und auch zwischen früheren und neueren Wissensbeständen im Lebensablauf. Gesammelte biografische Erfahrungen und Wissensbestände haben das biografische Potential, Anschlussmöglichkeiten für später dazukommende Erfahrungen und Wissensbestände zu bieten, und so deren Aneignung zu erleichtern und ihnen einen biografischen Sinn zu verleihen. Dieses Potential zur Ausformung eines Sinns, eines roten Fadens im Lebensablauf wird als biografische Anschlussmöglichkeit kodiert. Das während eines Studienunterbruchs in Form des selbstbestimmten Lernens angeeignete Wissen bietet Sandra Ott als Wissensgrundlage das biografische Potential, später dazu kommendes Wissen immer wieder daran anzuschliessen und in die subjektive Lernbiografie einzupassen.

Sandra Ott: „wo einfach wenigstens wieder eine *Anschlussmöglichkeit* gegeben hat, an etwas, was ich schon gemacht habe, wo wie weiter führt“ [D03A06]

Die Wiederaufnahme des Studiums nach dem Studienunterbruch bedeutet für Sandra Ott eine Anschlussmöglichkeit früheren Handelns an den neuen biografischen Entwurf des Studiums.

Biografische Entscheidungen

Sandra Ott: „weil ich ja mal wirklich *entschieden* habe, nicht mehr zu studieren“ [D03A06]

Unter dem Phänomen der biografischen Entscheidungen lässt sich die im Anschluss an einen Entscheidungsprozess getroffene Wahl fassen. Wahlentscheidungen sind häufig Entscheidungen mit hoher biografischer Relevanz. Einem Studienunterbruch vorausgehend trifft Sandra Ott die biografische Entscheidung, nicht länger an der bisher besuchten Universität zu studieren. Diese Entscheidung bildet eine ursächliche Bedingung, einen Krisenauslöser des kritischen Lebensereignisses in ihrem Lebensablauf.

Biografische Erfahrungen

Ralf Rüegg: „pädagogisch, kulturell und künstlerisch, das war sozusagen meine Primärsozialisation“ [D06A01]

Im Prozess des Lebensablaufs werden biografische Erfahrungen gesammelt, die als Bestandteil der subjektiven Wissensbestände Einfluss auf die späteren Handlungen und Entscheidungsprozesse ausüben können. Bei Lernerfahrungen handelt es sich um biografische Erfahrungen, die während den vielfältigen Lern- und Bildungsprozessen des Lebensablaufs gesammelt werden. Die biografischen Erfahrungen im Umfeld der Familie und auch an der Schule bilden prägende biografische Erfahrungen, es sind Lernerfahrungen, die spätere biografische Handlungsabläufe beeinflussen. Ralf Rüegg bezeichnet seine pädagogischen, kulturellen und künstlerischen Lernerfahrungen an dieser Stelle als Primärsozialisation. Damit liefert er einen Beleg für deren Bedeutung als Teil seiner Selbstidentität. Wesentlich für die Kategorie der Lernerfahrungen sind der Ort des Auftretens der Erfahrungen, diese können z. B. an einer Schule erfolgen oder auch im heimischen Umfeld. Zentral sind weiter die Dauer der Erfahrungen sowie deren zeitliche Distanz im Lebensablauf.

Ralf Rüegg: „die *Erfahrung*, die ich selbst gemacht habe [...] als Schüler“ [D06A02]

Biografische Erfahrungen als Schüler.

Biografische Sinnbildung

Sandra Ott: „das ist etwas, wo für mich so in meiner Berufslaufbahn jetzt wie auch eine Art roten Faden gib [...] so eine Entwicklungsrichtung, wo gewisse Logiken drin liegen [...] was für mich jetzt äh verschiedenste ähm Engagements wie auch äh, durch das einen *Sinn* ergeben“ [D03A03]

Diese Kategorie bezieht sich auf das Phänomen der Sinnbildung entlang des Lebensablaufs als eine grundlegende Aufgabe von Individuen in modernen Komplexgesellschaften. Die Verbindung früherer und neuerer Handlungsprozesse und Engagements, Wissensressourcen und Themen der Beschäftigung verleiht dem Lebensablauf von Sandra Ott aufgrund ihrer biografischen Anschlussmöglichkeiten eine Konsistenz, einen roten Faden, einen Sinn oder auch eine Entwicklungslogik.

Biografischer Entwurf

Laura Kern: „meine Bestimmung ist, ist Schülerin gewesen“ [D07A03]

Ein biografischer Entwurf ist ein biografisch relevantes Handlungsschema, das sich auf einen durchgeführten Lebensplan bezieht, auf ein angestrebtes biografisches Ziel. Die Kategorie ist eine der typischen Prozessstrukturen des Lebensablaufs wie Verlaufskurven und Wandlungsprozesse. Während der Schulzeit ist Laura Kerns einzige Bestimmung ihre Rolle als Schülerin, an der sie eine sehr grosse Freude hat. Die alleinige Ausrichtung auf diese Bestimmung, die Durchführung dieses biografischen Entwurfs trägt mit dazu bei, dass sie parallel dazu keinen konkreten Berufswunsch entwickelt.

Biografisches Potential (biografische Ressourcen)

Sandra Ott: „das ist so, das sind so Begegnungen gewesen, wo ich viel daraus heraus dann auch genommen habe“ [D03A01]

Signifikante Lebensereignisse können mit einem Lernprozess zusammengehen, in dessen Ablauf Handlungsstrategien gelernt und Vorstellungen gebildet werden, die für spätere Situationen als biografisches Potential oder biografische Ressourcen nützlich sind. Bei Sandra Ott sind es Vorbildbegegnungen im Rahmen kritischer Lebensereignisse während einer Praktikumstätigkeit, bei denen sie sich aufgrund des Vorbildeinflusses ein biografisches Potential des Umgangs mit schwierigen Jugendlichen aneignet. Dabei sind Vorbildmerkmale wie Sensibilität, Achtsamkeit etc. wesentlich, die Sandra Ott beeindruckten. Der Aneignungsprozess in der Handlungssituation erfolgt durch Beobachten der Handlungsstrategien der Vorbildperson sowie durch die Reflexion des eigenen Handelns über Rückmeldungen durch andere.

Sandra Ott: „geistiger Rückzugsort [...], Rückkehrpunkt“ [D03A02]

Lernerfahrungen während des Moratoriums in einem Studienunterbruch haben ein biografisches Potential als Rückzugsort, Rückkehrpunkt, um die dort gemachten Erfahrungen und angeeigneten Wissensbestände in späteren Handlungsprozessen und Entscheidungssituationen des Lebensablaufs zu nutzen.

Bologna-Prozess

Sebastian Paulsen: „Entwicklung der Lehre [...], [die] generell mit dem Begriff *Bologna* belegt wird“ [D04B06]

Sebastian Paulsen verweist auf die Lehrentwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses.

Entscheidungsart

Sandra Ott: „mit guten Gründen auch, das auch nicht habe wollen“ [D03A06]

Die Entscheidungsart ist ein Merkmal biografischer Entscheidungsprozesse, z. B. der Wahl von Handlungsalternativen. Es gibt zufällige, bewusste oder manchmal auch durch das soziale Umfeld beeinflusste Entscheidungen. Entscheidungen können unter Zeitdruck sehr rasch erfolgen oder auch während eines längeren Entscheidungsprozesses fallen (z. B. während Moratoriumsphasen). Die Entscheidungsart von Sandra Otts biografischer Entscheidung, das Studium zu unterbrechen, wird von ihr als gut begründet beschrieben.

Ralf Rüegg: „dass ich auch dann sehr bewusst auf ein Reformgymnasium gegangen bin“ [D06A01]

Die Entscheidungsart für den Wechsel vom bisherigen an ein privates Gymnasium wird von Ralf Rüegg als sehr bewusst bezeichnet.

Fachinteresse

Ralf Rüegg: „fand Computer immer schon *interessant*“ [D06A04]

Die Kategorie des Fachinteresses bezieht sich auf das Interesse an einem bestimmten Fachbereich, z. B. in der Schulzeit oder während dem Studium. Bei Ralf Rüegg bezieht sich das Fachinteresse auf technische Geräte wie Computer. Ein weiteres Merkmal der Kategorie ist ihre Ausprägung, die Intensität des Interesses, diese kann hoch oder niedrig sein. Weiter von Bedeutung ist die zeitliche Dauer des Interesses.

Gruppengrösse

Ralf Rüegg: „dreissig Leute“ [D06A07]

Beim Lehreinstieg ist die Gruppengrösse einer klassischen Lehrveranstaltung von Ralf Rüegg mit dreissig Studierenden noch eher überschaubar.

Heterogenität (bezügl. Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten)

Laura Kern: „bin dort auch zum ersten Mal konfrontiert gewesen eben mit der Situation, das im, die haben dort, äh, auch natürlich auch die ganze Bandbreite gehabt an Voraussetzungen [...] das eben in der unteren Mittelschule dann auch die ganze Bandbreite da ist. Eben ganz, sehr gescheite Kinder, aber auch Kinder, die sehr Mühe haben“ [D07A05]

Heterogenität bezieht sich auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten bei Lernenden aufgrund ihres individualisierten Lebensablaufs. Laura Kern trifft als Primarlehrerin bei ihrer altersgemischten Klasse auf eine ausgeprägte Heterogenität, eine ganze Bandbreite an Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten.

Informationssuche

Ralf Rüegg: „ich war dann wieder im Reformgymnasium, und auch an der Universität Bern“ [D06A03]

Die Suche nach Informationen, z. B. zu den Wahlalternativen, die im Kontext eines biographischen Wandlungsprozesses verfügbar sind, ist eine wesentliche Strategie in Krisenphasen der schulischen Laufbahn. Ralf Rüegg begibt sich auf der Suche nach Informationen zu möglichen Wahlalternativen an ihm bekannte Orte wie das Gymnasium oder die Universität.

Kontrollsteigerung in der Lehre

Sebastian Paulsen: „die Steigerung von Kontrolle“ [D04V03]

Ein Merkmal der Lehrentwicklung im Bologna-Prozess bildet nach Sebastian Paulsen die Steigerung der Kontrolle über weite Bereiche der Lehre, und die damit verbundene Zunahme von Strukturierung.

Krisenauslöser

Laura Kern: „wo ich einen Wechsel habe gehabt in der zweiten Klasse, oder, dass ist für mich so ein wenig so ein Einbruch ist das gewesen, für das Lernen“ [D07A01.1]

Verursachungsfaktoren kritischer Lebensereignisse werden als Krisenauslöser benannt. Der Wechsel einer Klassenlehrerin in der Primarschule wirkt bei Laura Kern als Krisenauslöser für eine Phase, in der ihre Lernmotivation einbricht.

Lehraktivität: Achtsamkeit

Walter Foster: „dass wenn man ein bisschen genauer Hinsieht, dass man merkt“ [D01V02]

Achtsamkeit ist Teil der Lehraktivitäten von Walter Foster: Für das Abwägen und die Wahl der geeigneten Lehraktivitäten beim sozialen Lehren ist es notwendig, den Wissensstand und die Haltung der Studierenden einzuschätzen, sich in diese einzufühlen. Damit rücken die Lernenden als zentraler Teil der Lehre in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit einer Lehrperson. Ein solches Einschätzen bezeichnet Walter Foster auch als die Kunst der Lehre.

Lehrendenbeziehung

Ralf Rüegg: „der damalige Prof., der, ähm, sehr gut war, der ist aber dann emeritiert worden“ [D06A03]

Vorbildbeziehungen sind in der schulischen Laufbahn häufig Beziehungen zu Lehrenden, zu Eltern, allgemein zu Personen mit Vorbildcharakter. Ralf Rüegg liefert einen Beleg für die Kategorie der Lehrendenbeziehung. Eine Eigenschaft besteht in der Intensität der Beziehung, im Datenbeispiel ist diese hoch ausgeprägt. Ralf Rüeggs gute Lehrendenbeziehung wird an diesem Stationspunkt insbesondere durch die hohe Qualität der erlebten Lehraktivitäten des Professors geprägt.

Laura Kern: „weil einfach so die *Beziehung* [zur Klassenlehrerin] für mich immer wichtig gewesen ist“ [D07A01.2]

Die Beziehungen zu den Klassenlehrerinnen ist für Laura Kern in ihrer schulischen Laufbahn sehr bedeutsam, sie bringt damit die eigene Lernfreude und ihr Schulinteresse in Verbindung.

Lehrendengagement

Bernd Ries: „deswegen habe ich sie äh, habe ich mich aller Modulleitungen im Bachelor entledigt [...]. Also da mache ich weniger Lehre“ [D02B01]

Aufgrund der für Bernd Ries im Zuge der Lehrentwicklung abnehmenden Lehrattraktivität/-freude reduziert er das Lehrendengagement, die Lehrtätigkeit im Bachelorstudium deutlich.

Lehrentwicklung

Sebastian Paulsen: „Das ist quasi das Stichwort für einen anderen, eine andere Tendenz, die ich halt so erlebe, die damit einher geht“ [D04V05]

Die von Sebastian Paulsen beobachtete Tendenz in der Lehrentwicklung geht in die Richtung, dass die Häufigkeit von Grossgruppenveranstaltungen und den damit verbundenen Phänomenen insbesondere im Bachelorstudium zunehmend ist. Diese Entwicklung widerstrebt dem Hochschullehrenden.

Lehrerfolg (hier negativ)

Sebastian Paulsen: „dann hat man nichts kapiert [...], selbst vom reinen Inhalt“ [D04V05]

Nach der Überzeugung von Sebastian Paulsen bringt die klassische Lehre mit der Lernaktivität des Rezipierens beim Lernen von wissenschaftlichen Wissen auf hohem Niveau keinen Erfolg, die Studierenden begreifen nichts von den Lerninhalten.

Lehrfreude

Sebastian Paulsen: „macht es zum Einen erst mal Spass (lacht), das macht einfach Spass“ [D04V01]

Die Lehrerfahrungen mit der Lehrform der Begleitung des selbstständigen Lernens bringt Sebastian Paulsen mit einer hohen Erlebnisqualität zusammen, sie machen ihm grossen Spass.

Lehrgefäss-Neuentwicklung

Sebastian Paulsen: „was wir jetzt mit dem Modul versucht haben [...] wieder ein Stück weit einzuführen in das System“ [D04V03]

Die Lehrvorstellungen zum Wert von Freiheit beim Lehren und Lernen sollen nach Sebastian Paulsen bei der Neuentwicklung eines Moduls wieder stärker berücksichtigt werden, um damit auch die Passung von Lehre und Lehrvorstellungen zu fördern.

Lehrqualität

Sebastian Paulsen: „das hat keine *Qualität*, [...] ist das bei weitem qualitätsmässig entfernt“ [D04V05]

Die Lehrform der klassischen Lehre ergibt nach der Meinung von Sebastian Paulsen eine ungenügende Lehrqualität.

Lehrverantwortung

Ralf Rüegg: „wurde mir dieser *Verantwortung* bewusst“ [D06A07]

Ralf Rüegg erlebt zusammen mit der Wissensvermittlung und der Wertschätzung der Studierenden beim Einstieg in die Lehre ein neues Gefühl der Verantwortung für den Lernerfolg der Studierenden.

Lehrvorstellungen der Begleitung selbstständigen Lernens

Indikatoren für die Kategorie der Vorstellungen zur Bedeutung des Lehrens in der Form der Begleitung des selbstständigen Lernens finden sich in Kapitel 5.

Lehrvorstellungen des klassischen Lehrens

Ein Indikator für die Kategorie der Vorstellungen zur Bedeutung des Lehrens in der Form der klassischen Lehre findet sich in Kapitel 5.

Lehrvorstellungen des sozialen Lehrens

Indikatoren für die Kategorie der Vorstellungen zur Bedeutung des Lehrens in der Form des sozialen Lehrens finden sich in Kapitel 5.

Lehrziel

Sandra Ott: „eigentlich das rüber zu bringen, wo ich für wirklich wichtig erachte“ [D03V01]

Sandra Ott hat das Lehrziel der Wissensvermittlung (im Rahmen der klassischen Lehre). Sie möchte das relevante Wissen zu den Studierenden in geeigneter Form, also zusammengefasst und auf den Punkt gebracht, „rüber“ bringen.

Lernanforderungen (Leistungsdruck, Zeitdruck)

Ralf Rüegg: „das war Herr Lehmann, bei dem ich studiert habe, und da hatte man ungefähr drei Sekunden Zeit, auf das Theorieniveau [zu gelangen]. Da war nichts mit didaktischem Koffer und irgendwie Anschlussfähigkeit, aber es waren hervorragende Vorlesungen, genau so auch bei seinem Nachfolger Siegfried. Also, brilliant, obwohl Null didaktisches Irgendetwas“ [D06A06]

Ein Merkmal von Lernaktivitäten ist der damit verbundene Leistungsdruck oder auch Zeitdruck. Das Phänomen des Zeitdrucks lässt sich häufig in Zusammenhang mit hohen Lernanforderungen beobachten. Die Lehraktivitäten eines der Professoren von Ralf Rüegg sind durch hohe Lernanforderungen in der Form eines hohen Zeitdrucks verbunden, um auf das

geforderte theoretische Niveau zu gelangen. Ralf Rüegg bringt dies in einen (vermuteten) Zusammenhang mit tendenziell geringen didaktischen Kompetenzen des Professors.

Lernaufwand (Leistungsaufwand)

Sandra Ott: „da habe ich wie auch die Kraft nicht mehr so gehabt dazu“ [D03A06]

Diese Kategorie bezieht sich auf den Leistungsaufwand, der mit Lernaktivitäten und einem spezifischen Lernziel in Verbindung gebracht wird. In der Phase ihres Studienunterbruchs meint Sandra Ott, dass sie den für ein völlig neues Lernziel erforderlichen Leistungsaufwand nicht mehr erbringen könnte, die dazu erforderliche Energie fehlt ihr an diesem biografischen Stationspunkt.

Lerneinsozialisierung

Sandra Ott: „Für mich, ich bin vielleicht so *sozialisiert* worden“ [D03V01]

Für Sandra Ott ist es wesentlich, wie sie in Bezug auf das Lehren und Lernen sozialisiert worden ist. Dies wird von ihr in Zusammenhang mit der Methodenwahl des Frontalunterrichts (klassische Lehre) gebracht. Die Lerneinsozialisierung in der Lernbiografie beeinflusst die Entwicklung der Lernvorstellungen, und diese hängen mit den individuellen Lehrvorstellungen zusammen, die wiederum die Methodenwahl mitbestimmen.

Sebastian Paulsen: „wie sie hier *sozialisiert* sind“ [D04V01]

Studierende werden an der Hochschule in einer bestimmten Form (ein-)sozialisiert. Diese Lerneinsozialisierung bereitet sie nicht immer auf die Anforderungen der alternativen Lernformen der neuen Lernkultur vor. Deshalb sind die damit verbundenen Lernprozesse für die Studierenden oftmals eine besondere Herausforderung.

Lernengagement

Sebastian Paulsen: „dass sie sich eben *engagieren*, dass sie eigentlich über die Zeit [...] hinaus arbeiten“ [D04V01]

Zu Beginn einer Lehrveranstaltung von Sebastian Paulsen in der Form des begleiteten selbstständigen Arbeiten ist sich der Hochschullehrende nicht sicher, dass die Studierenden auch wirklich das für diese Lehrform erforderliche Lernengagement zeigen.

Lernerfolg

Sandra Ott: „ich habe vorher schon gelesen gehabt [...], aber vieles eigentlich nicht mehr richtig verstanden“ [D03A01]

Die Kategorie des Lernerfolgs bezieht sich auf das Erfüllen von Lernanforderungen sowie auf das Erreichen von z. B. im Rahmen eines durchgeführten biografischen Entwurfs gesetzten Lernzielen. Sandra Ott erleidet im Datenbeispiel einen ausbleibenden Lernerfolg im Zusammenhang mit der Lernanforderung des Literaturstudiums.

Lernerwartungen

Ralf Rüegg: „weil er es nicht kapiert, oder den Text nicht ordentlich gelesen hat, meiner Meinung nach“ [D06A06]

Lernvorstellungen gehen mit darauf basierenden Lernerwartungen zusammen. Ralf Rüegg hat die Lernerwartung, dass die Mitstudierenden die Texte für die Lehrveranstaltungen lesen und verstehen. Aufgrund nicht erfüllter Lernerwartungen kann es zu einem Konfliktpotential in den Beziehungen zu anderen Studierenden kommen.

Lernfähigkeit

Laura Kern: „das ich nicht wahnsinnig leicht habe gelernt [...], das ist mir nicht leicht gegangen“ [D07A04]

Die Kategorie der Lernfähigkeit bezieht sich darauf, wie leicht oder auch mühselig Lernaktivitäten für ein Individuum sind. Laura Kern fällt das Lernen nicht leicht, gerade das selbstständige Lernen ist voraussetzungsreich. Aufgrund einer hohen Lernmotivation und hoher Ausdauer erzielt sie trotzdem damit gute Lernerfolge.

Lernform: Selbstständiges Lernen

Laura Kern: „das habe ich mir alles selber erknorzt“ [D07A04]

Selbstständiges oder selbstreguliertes Lernen ist eine der wesentlichen Formen des anderen Lernens in der neuen Lernkultur. Laura Kern zählt Formen des selbstständigen Lernens zu den zentralen Merkmalen ihres Lernmusters, mit dem sie nach ihrer Erfahrung während der Schulzeit nahezu jedes ihrer Lernziele erreichen kann, wenn auch unter Umständen mit einem hohen Lernaufwand verbunden, weil ihr ein solches Lernen nicht immer leicht fällt.

Lernform: Situiertes und problemorientiertes Lernen

Sandra Ott: „dort habe ich ähm, äh, ein Dings, ein Praktikum angefangen gehabt. Im Jugendheim ist das gewesen“ [D03A05]

Situiertes und problemorientiertes Lernen ist ein Lernen, eingebunden in realen Situationen anhand authentischer und konkreter Problemstellungen. Es handelt sich dabei um wesentliche Formen des anderen Lernens in der neuen Lernkultur. Nachdem Sandra Ott sich von den Lernformen des Studiums distanziert hat, wendet sie sich einer praktischen Tätigkeiten in einem Jugendheim zu und sammelt dort Lernerfahrungen des situierten und problemorientierten Lernens in authentischen Situationen des praktischen Heimalltags.

Lernform: Soziales Lernen

Ralf Rüegg: „der herrschaftsfreie Diskurs, Partizipation und solche Elemente zentral waren“ [D06A01]

Eine wesentliche Lernform im Kontext der neuen Lernkultur bildet das soziale Lernen. Am privaten Gymnasium von Ralf Rüegg sind alternative Lernformen, insbesondere das soziale Lernen mit den Merkmalen des herrschaftsfreien Diskurses sowie der engagierten Partizipation der Lernenden an den vielfältigen Lernprozessen zentral.

Lernfreude (Lerninteresse/-motivation)

Laura Kern: „also eigentlich so, äh, wie ich selber halt *gern gelernt* habe“ [D07A01.1]

Die Kategorie der Lernfreude bezieht sich auf die beim schulischen Lernen erlebten positiven Emotionen. Lernfreude hat auch viel mit den Kategorien Lerninteresse und -motivation gemeinsam. Laura Kern lernt in der Primarschule und auch später immer sehr gerne. Zu Beginn wird diese Lernfreude an erster Stelle durch die guten Beziehungen mit ihren Lehrerinnen und auch mit den Peers begünstigt.

Lernfrustration

Sandra Ott: „ich habe da auch Erziehungswissenschaften in Bern studiert gehabt, und das ist ja auch noch mal der Ablöcher gewesen [...]. Ich habe vorher schon gelesen gehabt, und aber vieles eigentlich nicht mehr richtig verstanden“ [D03A01]

Lernsituationen, die nicht zu den eigenen Lernvorstellungen und -erwartungen passen, können Lernfrustration auslösen. Ausbleibender Lernerfolg beim Lesen der Literatur des Studiums führt bei Sandra Ott zu einer ausgeprägten Lernfrustration, einem „Ablöcher“ mit ein-

schneidenden Auswirkungen auf ihren Lebensablauf. Es stellt sich eine Distanzierung zur akademischen Welt ein, die schliesslich einen (vorübergehenden) Studienunterbruch auslöst.

Ralf Rüegg: „ich war sehr *frustriert*“ [D06A03]

Ralf Rüegg ist mit einer Lernsituation sehr unzufrieden, da seine Mitstudierenden sich zu- meist sehr unengagiert verhalten. Diese ausgeprägte Lernfrustration wirkt als Auslöser für ein kritisches Lebensereignis, das aufgrund der von Ralf Rüegg gewählten Handlungsstrategien, wie das Aufsuchen eines Anregungsmilieus und die Unterstützungssuche bei einem Lehren- denvorbild, im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses zu einem Studienfachwech- sel führt.

Lernkrise

Sandra Ott: „wenn es irgendwie schräge Geschichten gegeben hat mit den Betreuten [...], kann es ganz leicht zu Übergriffen kommen“ [D03A01]

Krisen beim Lernen, in schulischen Lernprozessen bilden kritische Lebensereignisse. Bei der Betreuung von Jugendlichen in einem Praktikum erlebt Sandra Ott häufig aggressives Verhalten in der Form von Übergriffen. Diese heiklen Situationen lassen sich meist nur durch den Einfluss, die Unterstützung einer Gruppenleiterin mit Vorbildcharakter überwinden.

Sandra Ott: „trotzdem, ähm, bin ich dort irgendwo in so eine Sinnlosigkeit hinein gekommen, weil ich irgendwo, ja, es ist dann doch wieder offenbar intellektuell zu wenig herausfordernd gewesen, es hat eine Seite an mir wieder gar nicht, nicht mehr gefordert“ [D03A05]

Sandra Ott gerät in eine Sinnlosigkeitskrise während einem Vorpraktikum.

Laura Kern: „das ist für mich so ein wenig so ein Einbruch ist das gewesen, für das Lernen. Ich ha- be so das Gefühl gehabt, die Lehrerin hat mich nicht gern [...]. Das stimmt wahrscheinlich nicht, aber ich habe einfach den Eindruck gehabt“ [D07A01.1]

Ausgelöst durch den Wechsel einer geschätzten Klassenlehrerin gerät Laura Kern in eine Lernkrise. Weil sie das Gefühl hat, dass eine neue Lehrerin sie nicht gern hat, schwindet ihre Lernmotivation, ihre ansonsten meist hohe Freude am Lernen schwindet dadurch.

Lernmuster

Laura Kern: „mein Lern, mein eigenes *Lernmuster* ist so gewesen [...], das ist ein *Muster*, wo ich sehr bald habe gelernt“ [D07A04]

Ein Lernmuster bezieht sich auf die Art, wie Individuen lernen. Die Kategorie steht in Zusammenhang mit Phänomenen wie Lernvorstellungen, Lernaktivitäten, Lernerwartungen, Lernzielen etc. Laura Kern beschreibt ihr Lernmuster als ein Lernen, das ihr nicht leicht fällt, das an erster Stelle als selbstständiges Lernen angelegt ist, und mit dem sie aufgrund eines hohen Ehrgeizes sowie grosser Lernfreude nahezu alle Lernziele erreichen kann, die sie anstrebt.

Lernpassung

Laura Kern: „ich habe wahrscheinlich das zu akademisch gemacht, viel zu hoch, ich weiss nicht [...], das haben die mal nicht wollen, wo ich da habe wollen“ [D07A05]

Lernpassung beschreibt die Übereinstimmung der Lehrvorstellungen der Lehrenden mit den Lernvorstellungen sowie damit verbundenen -erwartungen der Lernenden. Laura Kern erlebt beim Berufseinstieg, dass ihre Lehrvorstellungen nicht zu den Lernerwartungen und -bedürfnissen der Kinder ihrer Klasse passen. Diese Diskrepanz wirkt als Krisenauslöser für eine leidvolle Verlaufskurve.

Lernvorstellungen

Ralf Rüegg: „die Biologen sind, die haben nicht viel Gehirn, die denken nicht nach, die machen nur“ [D06A03]

Diese Kategorie bezieht sich auf die Vorstellungen darüber, wie Lernen funktionieren kann und sollte. Im Vergleich mit den eigenen Lernvorstellungen erlebt Ralf Rüegg die Lernaktivitäten der Mitstudierenden negativ. Lernvorstellungen lassen sich mit Lernerwartungen in Verbindung bringen. Passen Lernerwartungen und erlebte Lernaktivitäten nicht zusammen, stimmt die Lernpassung nicht, kann dies einen Krisenauslöser für eine Lernkrise bilden.

Laura Kern: „ich weiss noch genau, dass ich schon gewusst habe, was ich habe wollen. Ich habe eigentlich wollen, dass die ganz viel lernen“ [D07A05]

Laura Kern hat klare Lernvorstellungen darüber, welches Lernziel sie im Unterricht als Primarlehrerin erreichen will, und wie das geschehen soll.

Lernvorstellungsentwicklung

Ralf Rüegg: „die Reflektion über mein eigenes Lehren und Lernen fing schon früh in der Schule an“ [D06A01]

Die Entwicklung der Lernvorstellungen entlang der eigenen Lernbiografie bildet eine wesentliche Kategorie der Theorieentwicklung. Die Anfänge der Beschäftigung mit seinen Lernvorstellungen sind in Ralf Rüeggs Biografie früh in der schulischen Laufbahn verankert.

Laura Kern: „ich glaube, das ist so mein Muster worden [...], weil ich einfach das Gefühl gehabt habe, so lernt man“ [D07A04]

Im Kontext einer Lernkrise in der vierten Klasse der Primarschule entwickelt Laura Kern ein eigenes Lernmuster des selbstständigen Lernens. Dies lässt sich als Weiterentwicklung der Lernvorstellung dahingehend interpretieren, dass diese Lernform für die Hochschullehrende passt.

Methodenwahl: Frontalunterricht

Sandra Ott: „Ich mache noch relativ viel mit Frontalunterricht“ [D03V01]

Sandra Ott wählt – für die interviewten Hochschullehrenden eher ungewöhnlich – in ihren Lehrveranstaltungen relativ häufig die Lehrmethode des Frontalunterrichts.

Neue Lernkultur

Ralf Rüegg: „eine Einrichtung, die sich explizit und ausdrücklich den *anderen Arten des Lehrens und Lernens*, Unterrichtens und Ähnliches verpflichtet hat“ [D06A01]

Die neue Lernkultur wirkt mit alternativen Lernformen und Lernräumen als ein Kontext, der die Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden beeinflusst wie auch jene der signifikanten Lehrendenvorbilder, denen diese in ihrem Lebensablauf begegnen. Das Reformgymnasium ist eine an der neuen Lernkultur orientierte Bildungseinrichtung. Die dort gepflegten Lehr- und Lernvorstellungen beeinflussen das Abwägen der Wahloptionen in der Schulwechselkrise von Ralf Rüegg massgeblich.

Organisationsaufwand der Lehre

Bernd Ries: „der Organisationsanteil [war] relativ niedrig [...]. Es gab nicht viel zu organisieren, also vergleichsweise nicht viel zu organisieren [anders als heute]“ [D02B02]

Bernd Ries erinnert sich an die Planung von Lehrveranstaltungen vor den Zeiten der hohen Modularisierung im Bologna-Prozess. Damals war der Anteil der Präsenzlehre an der gesamten Lehrtätigkeit relativ hoch und der Organisationsaufwand dafür relativ niedrig.

Rollenwechsel

Ralf Rüegg: „also sehr früh in die *Rolle* gekommen“ [D06A05]

Der Wechsel zwischen der Rolle des Lernenden und des Lehrenden wird als Rollenwechsel kodiert. Ralf Rüegg erhält durch den Vorbildeinfluss eines Lehrers die Möglichkeit, den mit dem Übergang vom Lernenden zum Lehrenden verbundenen Rollenwechsel auszuprobieren.

Unsicheres Lehren

Sebastian Paulsen: „was ja auch nicht unbedingt *sicher* war, von Anfang an“ [D04V01]

Die von Sebastian Paulsen gewählte Lehrform der Begleitung des selbstständigen Lernens bedeutet stets auch ein unsicheres Lehren in Bezug auf die damit zu erzielenden Lernresultate der Studierenden.

Unterstützungssuche

Ralf Rüegg: „und dann habe ich halt Herrn Hofer getroffen, auf dem Flur, und dem habe ich dann gesagt, alles, die Biologen sind, die haben nicht viel Gehirn, die denken nicht nach, die machen nur“ [D06A03]

Eine wesentliche Strategie zur Überwindung einer lebensgeschichtlichen Krise oder für die Durchführung eines biografischen Veränderungsprozesses stellt die Suche nach der Unterstützung durch signifikante Bezugspersonen dar. Ralf Rüegg trifft in einem akademischen Anregungsmilieu einen früheren Lehrer. Dieser Vorbildperson erzählt er die frustrierenden Lernerfahrungen im Studium. Der Lehrer unterstützt ihn in der Krise, indem er ihn einlädt, eine Wahlalternative zum Biologiestudium auszuprobieren.

Verlaufskurve (Prozess des Erleidens)

Laura Kern: „ich mag mich so an verzweifelte Situationen erinnern“ [D07A04]

Verlaufskurven sind Prozesse des Erleidens im Lebensablauf, die grundsätzlich konditionell gesteuert sind, d. h. das Individuum verliert in ihrem Ablauf zunehmend die Handlungskontrolle, was ihre Überwindung sehr schwierig macht. Anfängliche Schwierigkeiten beim Aufsatzschreiben bildet bei Laura Kern ein kritisches Lebensereignis vom Typ der Verlaufskurve. Ihr engstes soziales Umfeld, die Familie, kann beim Schreiben eines französischen

Aufsatzes nicht helfen, weshalb Laura Kern sich die Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Lernaufgabe aufwändig selbst aneignen muss.

Laura Kern: „bin ich in das Teilpensum [...], das ist für mich der absolute Horror gewesen. Praxis-schock würde man jetzt allwäg dem sagen. Ich habe einfach nicht begriffen, ähm, das die, ja, was ich denen hätten können bringen [...], aber die haben einfach nichts, wo ich habe wollen machen, haben die akzeptiert [...]. Also das ist für mich bitter gewesen“ [D07A05]

Der Berufseinstieg an einer ländlichen Dorfschule hat für Laura Kern die Form einer Verlaufskurve. Sie wird von allen sozialen Bezugspersonen abgelehnt, den anderen Lehrpersonen und den Kindern ihrer Klasse, und merkt, dass die eigenen Lernvorstellungen nicht zu den Bedürfnissen und Erwartungen an der Schule passen. In der Folge verliert sie das Vertrauen in die Ausbildung als Lehrerin sowie ihre Unterrichtsfähigkeit und kann den Erleidensprozess erst dadurch überwinden, dass sie an eine andere Schule wechselt.

Vorbildbewunderung

Ralf Rüegg: „das Besondere daran, was ich wirklich spannend fand, sowohl bei Lehmann als auch Siegfried: „Sie haben jeden Beitrag sei er noch so blöd, ernst genommen von den Studierenden. Das hat mich zutiefst beeindruckt“ [D06A06]

Vorbildeinflusses geht zumeist zusammen mit dem Phänomen der Vorbildbewunderung, mit dem beeindruckt werden durch eine Vorbildperson. Ralf Rüegg beeindruckten die Lehraktivitäten seiner Professoren, insbesondere deren Authentizität und die Wertschätzung, die diese gegenüber den unterschiedlich befähigten Mitstudierenden durchwegs an den Tag legen.

Vorbildeinfluss (Vorbildbegegnungen)

Sandra Ott: „zum Teil sind es, sind es natürlich auch Begegnungen mit Menschen, wo wichtige Erlebnisse sind [...], doch vielleicht auch *Vorbild*, mit *Vorbildcharakter* vielleicht [...]. Das ist natürlich, das ist für mich dann sehr hilfreich gewesen [...], dass es zum Teil so Personen gegeben hat, wo, wo wie auch stark gewesen sind, dort“ [D03A01]

Als Vorbildeinfluss gelten jene Einwirkungen des sozialen Umfelds, die bei der Bewältigung einer Verlaufskurve oder bei der Umsetzung eines biografischen Wahlprozesses signifikanten Einfluss auf Handeln und Entscheidungsprozesse ausüben. Vorbildbegegnungen mit Menschen üben auf die biografische Entwicklung von Sandra Ott einen wesentlichen Einfluss aus. Merkmale wie die Wertschätzung anderer Menschen bilden häufig zentrale Eigenschaften dieser Personen mit Vorbildcharakter.

Ralf Rüegg: „dann habe ich halt den Professor getroffen, auf dem Flur [...]. Dann hat er mich eingeladen zum Kolloquium, zum Forschungskolloquium der Pädagogikdoktoranden, also, wo seine Doktoranden waren. Da habe ich gedacht: Ach Gott, gehst du mal dahin“ [D06A03]

Ralf Rüegg ist offen für Neues und folgt aufgrund einer zufälligen Vorbildbegegnung im Flur der Universität Bern dem Rat eines Lehrers, sein Kolloquium zu besuchen und zur Überwindung der Krise einmal ein anderes Studienfach auszuprobieren.

Vorbildmerkmale/-eigenschaften

Sandra Ott: „wo sehr reflektiert gewesen ist [...], sehr engagiert auch [...], sehr sensibel gewesen ist auch [...], also, sehr schnell gemerkt hat, wenn Sachen auch nicht gestimmt haben [...], sie einfach als Menschen wahrzunehmen und zu respektieren“ [D03A01]

Lehrendenvorbilder verfügen über bestimmte Eigenschaften, die sich in ihren Lehraktivitäten, in den Interaktionen mit den Lernenden ausdrücken und von diesen wahrgenommen werden können. Reflektiertheit, Engagiertheit, Sensibilität, Achtsamkeit sowie Respekt vor anderen Menschen werden als Vorbildeigenschaften genannt.

Ralf Rüegg: „das war durch, hm, durch die Person, die Authentizität [...]. Sie haben jeden Beitrag sei er noch so blöd, ernst genommen von den Studierenden“ [D06A06]

Eine Eigenschaft, die Ralf Rüegg an einem Lehrendenvorbild wahrnimmt, benennt er als Authentizität, eine weitere als Wertschätzung studentischer Beiträge unbesehen ihrer Qualität.

Wahlalternativen

Sandra Ott: „und dann ist es, wieder zu studieren, und wieder in Bern zu studieren“ [D03A06]

Das Vorliegen von Wahlalternativen an biografischen Stationspunkten ist häufig eine ursächliche Bedingung für die Auslösung kritischen Lebensereignisse wie Verlaufskurven oder biografischer Wandlungsprozesse. Die Wiederaufnahme des Studiums bildet eine Wahlalternative in der Krisenphase von Sandra Otts Studienunterbruch.

Wahlnotwendigkeit

Sandra Ott: „und dann bin ich so ein bisschen vor der Frage gewesen: Was jetzt?“ [D03A06]

Wahlnotwendigkeiten entstehen häufig in der Anfangsphase kritischer Lebensereignisse durch das Erreichen einer zeitlicher Schwelle wie das Ende der Schulzeit. Sie können sich auch aufgrund plötzlicher Vorkommnisse im Lebensablauf ergeben. Das Scheitern des Be-

rufswunsches, Sozialarbeiterin zu werden, stellt Sandra Ott im Moratorium ihres Studienunterbruchs vor die Notwendigkeit einer Wahlentscheidung zwischen den verfügbaren Wahlalternativen.

Wandlungsprozess (Moratoriumsphase)

Sandra Ott: „hat es wie ein halbes Jahr dazwischen Pause gegeben“ [D03A02]

Zur Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses wie eines Ausbildungsunterbruchs oder eines Ausbildungswechsels in der Form eines biografischen Wandlungsprozesses wird häufig eine Pause im Lebensablauf eingelegt, oftmals in der Form einer ausgedehnten Moratoriumsphase, während der ein biografischer Veränderungsprozess stattfindet. Im Rahmen eines Studienunterbruchs nimmt sich Sandra Ott ein halbes Jahr Zeit für eine Pause, ein Moratorium, um bestehende Wahlmöglichkeiten auszuprobieren und abzuwägen, bevor sie ihr Studium im Anschluss daran fortsetzt.

Zufälligkeit

Ralf Rüegg: „letztendlich ein *Zufall* ist es gewesen, ich war dann wieder im Reformgymnasium und auch an der Uni Bern, und habe dort den ehemaligen Leiter [...] getroffen auf dem Flur“ [D06A03]

Lebensgeschichtliche Ereignisse können zufällig auftreten und damit einen durchgeführten biografischen Entwurf aus dem Tritt bringen oder den Ablauf eines biografischen Wandlungsprozesses verändern. Die Begegnung mit dem früheren Lehrer an der Universität erfolgt zufällig. Diese Begegnung bestimmt den weiteren Ablauf des Moratoriums in einer Krisenphase. Entscheidungsprozesse können durch Zufälligkeit charakterisiert sein, insbesondere unter Zeitdruck, falls die eingesetzten Handlungsstrategien einen Wahlkonflikt nicht aufzulösen vermögen oder die verfügbaren Informationsquellen ungenügend sind.

Laura Kern: „per *Zufall* habe ich nachher in der neunten Klasse, äh, eine Stellvertreterin gehabt [...], die ich auch sehr geschätzt habe“ [D07A03]

Ein stellvertretende Sekundarlehrerin, die Laura Kern zufällig am Ende der Schulzeit zugewiesen erhält, beeinflusst als Vorbildperson ihren Berufswahlprozess mit dem Vorschlag, den Lehrberuf zu wählen.